

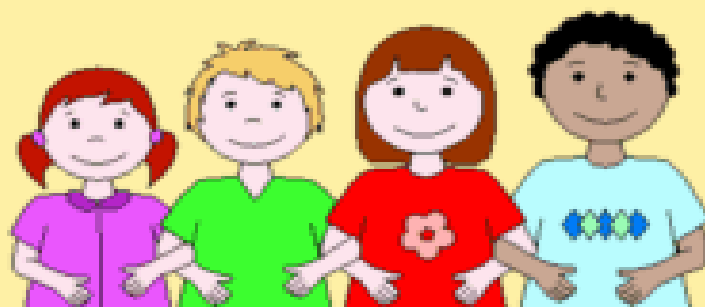
Congreso Mundial

ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN EL AULA

- PREESCOLAR, 1° Y 2° DE PRIMARIA -

Libro de ponencias

Morelia
Michoacán
México



22-24 de Marzo de 2007

Organizante:



Secretaría
de Educación


Michoacán
un gobierno diferente



PRESENTACIÓN

Se sabe que vivimos en una etapa de aceleración del ritmo de los procesos y funciones psicofisiológicos de los niños. Esta se hace evidente al lograr estos un nivel de crecimiento y desarrollo más alto, y siempre mayor de lo establecido históricamente. Si bien algunos científicos consideran que la aceleración del crecimiento y desarrollo físico y psíquico del niño y la niña siempre ha estado presente, nunca fue tan intensa como en los últimos 50 años, tanto en sus grados de manifestación como en el de generalización.

Hoy, los niños no se parecen en nada a los de otras generaciones. El análisis de los cambios en la velocidad del desarrollo indica que entre los últimos 15 y 20 años ha aumentado considerablemente el índice de estatura en los niños, llegando a situarse en el máximo para alcanzar en esta edad. Este hecho evidencia la tendencia aceleradora. De modo comparativo, puede decirse que, en la primera infancia, la velocidad de crecimiento ha aumentado aproximadamente en un 20% respecto a los pasados 40 o 50 años.

La aceleración del desarrollo físico se acompaña también de un desarrollo psíquico acelerado, que eleva la capacidad de trabajo mental de los niños. No hay dudas de que ellos, en la actualidad, presentan un desarrollo mental más rápido que en el pasado, y la razón no está solo en lo biológico: el progreso de la ciencia y la cultura, el perfeccionamiento de los medios y métodos de enseñanza, el nivel cultural más elevado de los padres, la expansión de los medios de difusión masiva hacen que el volumen de información que son capaces de asimilar, en comparación con los niños de hace 40 o 50 años, sea mucho mayor.

Esta especial circunstancia hace que los maestros tengamos que replantearnos cómo son los NIÑOS HOY, que lógicamente «no tienen las características» que los clásicos nos han descrito. Tendremos que replantearnos cómo construyen hoy su pensamiento, para poder aplicar nuevas estrategias educativas.

Para ello, se convoca este Magno Congreso: para conocer cómo el niño y la niña construyen HOY su pensamiento; para reflexionar qué tipo de educación demandan; para analizar nuevas formas de organización del Centro y, evidentemente, qué ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS aplicar en el salón para llevar a cabo, de manera efectiva, los APRENDIZAJES.

Con este fin, hemos invitado a participar a las máximas personalidades del mundo educativo (34 expertos procedentes de ocho países de América y Europa) lo que hará que el Congreso se convierta en un gran referente de la educación de la infancia en el presente y en el futuro.

Ponencia: *La construcción del pensamiento en el niño del siglo XXI.*

Autora: YULIA SOLOVIEVA.

CURRÍCULUM VITAE

Profesora investigadora
Facultad de Psicobiología
Puebla, México

Licenciada y con Maestría en Historia por la Universidad de Humanidades de la Federación Rusa, Moscú, Rusia, en 1993, ha realizado su doctorado en Psicología en la Universidad estatal de Moscú en 1999 y actualmente cursa Estancias Post-doctorales en Neuropsicología en la Universidad de Sevilla, España.

Es profesora investigadora a tiempo completo en Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Ha sido invitada por diferentes universidades internacionales para impartir cursos y conferencias (México, España, Bolivia, Colombia, Perú, Panamá, Holanda, Rusia, China, Canadá) y ha publicado como autora y coautora varios libros y artículos.

Es asesora en la dirección de tesis para la obtención del grado de Maestría y Licenciatura y miembro activo de la Sociedad Latinoamericana de Pensamiento y Lenguaje. También forma parte del comité científico de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología.

Entre sus distinciones, destacan varias: integrante del Padrón de Investigaciones de la BUAP, miembro del Sistema Nacional de Investigadores y el premio del rector de la BUAP por su alto desempeño académico durante el año 2005 y 2006, entre otras.

PONENCIA

El estado actual de la aproximación histórico-cultural, introducida a la psicología por L. S. Vigotsky y desarrollada por sus seguidores, ofrece una visión novedosa y particular sobre las vías para el desarrollo del pensamiento en la edad escolar. Dicha visión se basa en la comprensión del lugar específico del aprendizaje escolar como de la actividad rectora, cuyo objetivo es la construcción de conceptos teóricos a través de la actividad dividida entre los alumnos y el maestro.

En la ponencia se introduce el concepto de aprendizaje escolar dirigido que se contrapone al aprendizaje espontáneo no específico que predomina en otras etapas de la vida del niño y que permite la adquisición de los conceptos cotidianos. Se propone considerar la materia escolar como sistema de conocimientos, en el cual los conocimientos se construyen en dirección desde lo general hacia lo particular, mientras que el proceso de aprendizaje se considera como actividad de los alumnos y presupone la interiorización gradual de las acciones correspondientes. De acuerdo a la aproximación de la teoría de la actividad (Leontiev, Galperin, Talizina), el proceso escolar de enseñanza-aprendizaje debe considerar la estructura psicológica de la actividad que incluye los componentes siguientes: motivo, objetivo, base orientadora de la acción, operaciones y medios, resultado. El componente de la base orientadora de la acción es fundamental para la enseñanza contemporánea, así como para la posibilidad de construcción del pensamiento activo en los alumnos. En la ponencia se presentan los ejemplos de utilización de la base orientadora de la acción para la introducción y construcción de conceptos iniciales relacionados con la adquisición de lectura en el idioma español en la etapa inicial de aprendizaje escolar (Solovieva y Quintanar, 2005).

Ponencia: *La educación de la personalidad y los valores.*

Autora: MARISOL JUSTO DE LA ROSA.

CURRÍCULUM VITAE

Directora Centro de Educación Infantil La Marquesina
Valladolid - ESPAÑA

Profesora de Educación Primaria, especialista en Ciencias Humanas y maestra especialista en Educación Preescolar. Es también orientadora y asesora familiar, educadora y directora pedagógica de un centro de educación infantil, monitora de educación prenatal y neonatal.

Es Secretaria de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles y asesora de educación de la Asociación de Paraplégicos y Minusválidos. Coordinadora pedagógica de varias escuelas de padres y madres, habitualmente imparte cursos y dicta conferencias sobre diversos temas relacionados con la Educación Infantil.

Tiene publicados artículos y estudios en prensa y revistas, así como un libro sobre Educación Infantil de primer ciclo. Es autora de diversos materiales de estimulación temprana y tres libros publicados por la Editorial de la Infancia en 2004: *Propuesta didáctica. La educación de 1 a 12 meses*, *Propuesta didáctica la educación de 13 a 24 meses*, *Propuesta didáctica. Niños de 2 a 3 años*. Ha sido ponente en numerosos congresos internacionales de diversas asociaciones, destacando su intervención en el IV Congreso Mundial de Educación Infantil, Madrid, 1998; en el I Congreso Mundial de Lectoescritura, Valencia, 2000 en el que colaboró como moderadora de sala, en el Congreso Europeo de Santiago de Compostela, 2001, en el que dirigió un taller; y en los Congresos Internacionales de Educación Infantil de Venezuela, 2002, El Salvador, 2003, Santiago, 2004, Mérida, España, 2004, y el V Congreso Mundial de Educación Infantil de Morelia, México, 2005, en los que participó como ponente principal.

Ponencia: *La educación de la personalidad y los valores.*

Autor: LUIS ALBERTO MELOGRANO.

CURRÍCULUM VITAE

Director Centro Escolar Pueblo Blanco
Buenos Aires, Argentina

Es Educador, Escritor y Artista Plástico. Estudió Pintura, Dibujo y Grabado con Ricardo Marcángeli, y Escultura con Pablo de Robertis y Ponciano Cárdenas.

Como escritor de ficción y no ficción es autor entre otras obras, de *Un tenue olor a aceite* (novela), *Colección Borgesiana*, *Por Siempre Borgesiano*, *Apuntes para una Política Cultural*, e *Introducción al Integracionismo Cultural*.

Su experiencia profesional comprende la docencia, el periodismo, la investigación educativa, y como consultor especialista en política cultural y *management* educativo. Ha colaborado en diversos medios gráficos y electrónicos con artículos sobre temas educativos y de interés general.

Es Médico egresado con Diploma de Honor, de la Facultad de Medicina de la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Es Director Fundador del proyecto educativo Pueblo Blanco: Escuela Infantil Pueblo Blanco, Pueblo Blanco High School, y Centro de Integración Educativa, área dedicada a la capacitación y actualización docente desde la perspectiva de la postura pedagógica denominada Integracionismo Educativo. Fue Director de Cultura de la Ciudad de Mar del Plata, Argentina y Cofundador de la Comunidad Virtual InfoEdu (Educación, Cultura y Nuevas Tecnologías), y moderador de los Foros Telemáticos Infoedu, KinderEdu y Foro Borgesiano. Fue Coordinador de Gabinete de la Secretaría de Cultura de la Nación Argentina.

Es miembro de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE), y miembro fundador de la Asociación Borgesiana de Buenos Aires.

Ha recibido numerosos premios, entre ellos el Premio Revista *Mujer* (Rosario, Argentina) a la Acción Cultural, el Premio Casa del Teatro a la Gestión Cultural (Argentina), el Premio Ministerio de Turismo del Uruguay a la Gestión Cultural (R.O.U.) y el Premio Vocación Académica a la Trayectoria Profesional (Jurado de Rectores, Fundación El Libro, Editorial Lazara).

PONENCIA

El camino del Pensamiento Integracionista es el que va del saber basado en compartimentos a la interrelación de los saberes; de las visiones antinómicas, a una postura que sume e integre respetando la diversidad, en un marco de valores humanos positivos.

El conocimiento sobre nuestro ser-en-el-mundo se fue desarrollando a partir de la enorme curiosidad del hombre por saber tanto el origen y el sentido de todas las cosas que forman parte de la naturaleza y el universo, como de su propia vida. Fue así que para indagar y resolver cuestiones significativas, este conocimiento fue «compartimentizado» en campos y disciplinas. Surgieron así dos ciencias-madre, la Matemática y la Filosofía, y a posteriori todas las que se fueron sucediendo. La realidad era vista como algo externo al observador, y este le fue dando a su accionar como investigador el máximo rigor científico y coherencia epistemológica.

Los modelos fácilmente cuantificables desde una visión mecanicista, las herramientas analíticas, la observación, la experimentación obteniendo idénticos resultados en condiciones y variables idénticas, la elaboración de hipótesis y leyes, en fin, la implementación del método y pensamiento científico, abrieron el camino a una impresionante profundización del saber.

Esta forma de ver y hacer sobre la realidad, comenzó a mediados del siglo pasado a ser confrontada con una manera sustancialmente diferente, en el que dicha realidad comienza entonces a ser vista no parcializada a través de los compartimentos estancos de las disciplinas, sino como una totalidad. Ya no se la reconoce como externa, sino como el resultado de un proceso de co-construcción entre el sujeto que observa y el objeto observado. Esa nueva visión holística hace que las otras disciplinas diferenciadas en su respectivo campo de acción, se fueran unificando, en cuanto que «el conocimiento es uno solo».

De la dialéctica cuerpo-espíritu, de enfermedades de la psique y del soma, de una visión dual del ser humano, se pasa a una visión unificada. V. gr. *«Todas las enfermedades son psicosomáticas, como que el hombre es una unidad conformada por lo físico y lo emocional»*.

En las últimas décadas del siglo XX, comienza a gestarse un nuevo problema epistemológico, a consecuencia del interjuego entre la visión mecanicista y la visión sistémica: al desdibujarse de los límites entre muchas disciplinas a tal punto de ponerse en tela de juicio su sentido, y/o no poder establecerse fehacientemente cuándo termina el campo de acción de una ciencia y cuando comienza el de otra, y si, por ejemplo, es válido o no compartir entre ciencias los mismos objetos de estudio. En el campo específico de la educación, surgen entonces preguntas tales como: ¿cuáles son los límites de la psicología educativa, de la pedagogía, de la psicopedagogía, de la didáctica, de la psicología evolutiva, de la psicogénesis como epistemología?

La visión integracionista surge luego, pero no como síntesis en la dialéctica mecanicista-sistémica, sino precisamente como otra manera de ver la realidad, abrevando de ambas fuentes y utilizando una u otra, según el caso, o abriendo un nuevo rumbo a partir de ambas.

En una visión integracionista:

- Los procesos se ven y evalúan globalmente, pero previa o simultáneamente se analizan las problemáticas parciales individualizadas.
- Las organizaciones pueden ser gestionadas sistemáticamente, pero ello no quita que se trabaje en casos puntuales con una metodología específica, propia de las organizaciones tradicionales, en tanto nos garantice una optimización de logros a adquirir.
- *«Que el árbol no nos impida ver el bosque»*, pero también *«Que el bosque no nos impida darnos cuenta que está formado por árboles»*. El médico superespecializado es maravilloso para tratar una patología que solo él está preparado para diagnosticar, pero el médico clínico tiene una visión más global del paciente. ¡Y ambos son importantes!

El pensamiento integracionista:

- Es una forma dinámica y plástica de atacar la problemática inherente a toda organización humana, utilizando según el caso, toda una batería de técnicas, herramientas, tecnologías, instrumentales, estrategias y destrezas provenientes de los más variados campos y concepciones intelectuales de las diversas culturas humanas. Nada es descartado a priori.
- Es como un ciudadano independiente, que escucha y respeta cívicamente todas las posturas ideológicas y las propuestas que le ofrecen los candidatos, pero «no se casa con ninguno». En su pensamiento crítico nunca deja de ser libre para apoyar aquellas propuestas que le parezcan adecuadas y pertinentes, aunque provengan de partidos políticos distintos, y para oponerse a las que considera inapropiadas.
- Si bien básicamente es sistemático, eso no quita que cuando la situación lo amerite, utilice procedimientos lineales y asistemáticos.
- Es aplicado por líderes que según los casos implementan una estructura organizacional horizontal o vertical (piramidal).
- Implica una gestión itinerante, lo que significa que dinámicamente se está dentro y/o fuera del sistema, para analizarlo de las formas más variadas. Esta dinámica, generalmente no lineal, puede también ser lineal.
- A diferencia del pensamiento sistémico, no es la contrapartida del pensamiento lineal. Tiene en cuenta ambos pensamientos y otra cantidad de recursos de todo tipo y especie, los efectos de lograr resultados superiores a los que puede ofrecer el

pensamiento sistémico: utiliza el *management* de calidad total, los implementos que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las herramientas para la resolución de conflictos, la concepción de «organización inteligente» abierta al aprendizaje permanente y que practica la filosofía de la mejora continua, el desarrollo de las múltiples tecnologías del intelecto, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el inteligencialismo, la PNL, el *coaching*, los valores humanos universales...

- Incorpora e integra el pensamiento, los aportes y visiones de Oriente y Occidente, lo sistémico y lo lineal, el pensamiento científico y la intuición.

- Es disciplinario, transdisciplinario, interdisciplinario y multidisciplinario.

- Es el que desarrolla capacidades para pensar, aprender, comprender y desaprender, porque está al acecho de los cambios, y no solo tiene la plasticidad para adaptarse a los cambios, sino que además permite que quienes lo practican cabalmente, lideren el cambio. (Aprender a pensar para aprender a aprender, para aprender a comprender, para aprender a desaprender, para aprender nuevamente a aprender.)

- Entiende que el mayor énfasis se ha de poner en lograr una excelente comunicación intra e interinstitucional y una capacitación de máxima jerarquía, dado que ambas configuran el centro neurálgico de una organización.

- Se «ama» el conflicto. El conflicto es lo único que nos permite crecer. Sin problemas, crisis y conflictos, no hay crecimiento. El conflicto es una necesidad. Su falta implica que algo no funciona, y nos estamos estancando. El conflicto se vive con alegría y pasión, porque se sabe que al final del mismo, tratado proactivamente, la organización y sus integrantes habrán crecido.

Ponencia: *Explorando las matemáticas en Educación Infantil.*

Autor: EUGENE ALAN GEIST.

CURRÍCULUM VITAE

Ph.D. W352 Grover Center

Ohio University

Academic Preparation

1995 Doctor of Philosophy in Early Childhood Education The University of Alabama at Birmingham - Birmingham, Alabama Specialization: Piagetian Theory and Constructivist Education Dissertation Title: Genre, Content, and Organization of Oral Story Inventions in Kindergarten Through Third Grade.

1991 Master of Education in Early Childhood Education The University of Cincinnati - Cincinnati, Ohio

1988 Bachelor of Arts in History Minor: Education

The University of Cincinnati - Cincinnati, Ohio

II. Professional Experience

1998 - 2003 - Assistant Professor of Early Childhood Education - School of Human and Consumer Sciences

2003- Present - Associate Professor with Tenure

Ohio University - Athens, Ohio

Served on the Institutional Review Board to review proposed research across campus to meet federal safety guidelines.

Served on the Ohio University Research Council since 2002. Served as Chair since 2006.

Served on the Provosts Committee on Distance Learning.

Served on the Ohio University Research Committee to review proposed research grant awards across campus. Was selected to be a Leader-in-Residence for SCOPE Ohio, a University wide learning community program to improve undergraduate teaching. Chaired the School Curriculum Committee, served on the College Curriculum Committee, University Curriculum Committee, School Technology Committee, University Child Care Review and Selection Committee, the Ohio University Child Care Center Review Committee, Early Childhood Steering Ad-Hoc Committee, Faculty Senate, and the Educational Policy and Student Affairs Subcommittee of Faculty Senate. Developed and taught a Tier III course entitled An American Childhood.

Participated in the first A Summer General Education Active Learning Seminars to improve the active learning component of large general education classes conducted by the Center for Teaching Excellence and University College. Presented the online and computer-based teaching methods employed in HCCF 160 Introduction to Child Development and HCCF 664 Advanced Child Development at the first ASpotlight on Learning@ held by Ohio University.

Classes taught at Ohio University include: Undergraduate: Pre-Math and Science Introduction to Developmental Theory Preschool, Guidance Advanced Integrated, Curriculum, Introduction to Early Childhood Education, Introduction to Child Development Tier III - American Childhood.

1998 - Present - Area Coordinator for Child and Family Studies - School of Human and Consumer Sciences Ohio University - Athens, Ohio Responsible for scheduling classes and developing and maintaining a course rotation for the Child and Family Studies Area. Responsible for staffing and other administrative and programmatic issues concerning the Child and Family Studies Area. Responsible for evaluating transfer credit for incoming transfer students Assisted in the design and implementation of a new major in early childhood that met CATE, NAEYC, and state guidelines. Participated in the development and writing of the NCATE folio with Margaret King for NCATE program accreditation which was received in 2001. 1995 - 1998 - Assistant Professor Northwestern Oklahoma State University - Alva, Oklahoma Director of the Early Childhood Program: Responsible for scheduling classes and developing and maintaining a course rotation

for the Department of Education. Taught undergraduate and graduate classes including a graduate class in educational research. Responsible for student advising, student teacher supervision, and residency year teacher supervision. Served on many graduate committees, the Academic Affairs Committee, Computer Committee, and was a sophomore and Junior class sponsor.

1993 - 1995 - Graduate Assistant:

The University of Alabama at Birmingham - Birmingham, Alabama Evaluated new educational software. Designed multimedia instructional methods Cooperated with area schools on computer training and curriculum development Trained faculty and staff on computer and telecommunications equipment.

1991 - 1993 - Graduate Assistant

The University of Alabama at Birmingham - Birmingham, Alabama Graduate assistant for the Interactive Intercampus Telecommunications System, a two-way interactive video teleconferencing system installed for the purpose of sharing educational resources. Designed and implemented teaching methods for this new technology.

1989 - 1991 - Child Services Director / Lead Teacher

The Richard E. Lindner Family YMCA - Norwood, Ohio Directed the child care services. Managed a number of off-site before and after school care programs in four elementary schools and an on-site preschool program. Responsible for all aspects of running the five sites including, staffing, licensing, supplies, and staff training. Lead teacher for the preschool program.

1988 to 1989 - Teacher/Cottage Counselor Cincinnati Children's Home - Cincinnati, Ohio Taught history classes to emotionally disturbed seventh through twelfth graders at a residential treatment facility. Acted as a cottage counselor. Counseled emotionally disturbed children aged 14 to 18 years old and was responsible for all aspects of their residential stay at the facility including day trips, school problems, interpersonal conflicts (which often turned violent), behavior management, and managing their treatment schedule.

Internships 1993 - 1994 - Internship as Assistant Kindergarten Teacher Birmingham Public Schools - Birmingham, Alabama Taught kindergarten at Norwood Elementary School in an urban Birmingham. Collaborated on designing and implementing Constructivist teaching in a culturally diverse setting.

III. Scholarly Activities

Journal Publications – Refereed Geist E.A. & Matthews J. D. (2006 in press) A systems model for developing Early Childhood Environments. Geist E.A. & King M. (2006 in press) Do Gender Differences Really Make a Difference in learning Mathematics?

Geist E.A. & Baum A. (June/July 2005). Dealing with the "Yeah, But's" Young Children. Phillips, S.K., Duffrin, M.W. and Geist, E.A. (2004). Scientific salad and apple analysis: Take food out of the kitchen and into the classroom to teach mathematics, science, and more. *Science and Children*, 41(4), 24-29.

Geist E.A. (2003) Children's Reflection on Tragedy Using an Oral Storytelling Approach. *Journal of Early Education and Family Review* v10 n4 p35-48 Mar-Apr 2003 Francke J. & Geist, E.A. (2004) The Effects of Teaching Play Strategies on Social Interaction for Children with Autism: A Case Study *Journal of Research in Childhood Education* V18, #2

Matthews D. & Geist E. (2002) Technological Applications to Support Children's Development of Spatial Awareness. *Information Technology in Childhood Education (Annual)* P. 313-328

Geist E.A. & Boydston R.C. (2002) The effect of using written retelling as a teaching strategy on students performance on the TOWL-2. *Journal of Instructional Psychology* V29, #2 p. 108-118

Geist, E.A. & Aldridge J. (2002) The Developmental Progression of Children's Oral Story Inventions. Journal of Instructional Psychology V29, #1 p. 33-39

Geist, E.A. (July, 2001) Children are Born Mathematicians: Encouraging and Promoting Early Mathematical Concepts in Children Under Five. Young Children p. 12-19

Geist, E. A., Gibson M. L. (2000) The effect of Network and Public Television programs on four and five year olds ability to attend to educational tasks. Journal of Instructional Psychology (27) p.250- 261

Geist, E.A. (2000) Lessons from the TIMSS Videotape Study. Teaching Children Mathematics 7, p. 180- 185 .

Geist, E.A. & Aldridge, J (1999) Genre content and organization of kindergartners invented stories. Psychological Reports, 85, p. 817-822. Journal Publications - Reprints

Geist E.A. (2003) Math in Infants and Toddlers in Spotlight on Young Children and Math by Derry Koralek and Laura J. Colker (Eds.) (2003).

Geist E.A. & Aldridge J. (2002) The Developmental Progression of Children's Oral Story Inventions in A Cross Section of Educational Research by Lawrence Lyne (Ed.) (2003).

Geist, E.A. (2002) Annual Editions - Early Childhood Education 03/04 AChildren are Born Mathematicians: Encouraging and Promoting Early Mathematical Concepts in Children Under Five.@ p.174-179 McGraw-Hill; Guilford CT.

Geist, E.A. (2002) Annual Editions - Early Childhood Education 02/03 AChildren are Born Mathematicians: Encouraging and Promoting Early Mathematical Concepts in Children Under Five.@ p.174-179 McGraw-Hill; Guilford CT

Geist, E.A. (2001) Lessons from the TIMSS Videotape Study. (Translated into Hebrew) <http://mathcenter-k6.haifa.ac.il/artilistTrans.htm>

Geist, E.A. (2001) Lessons from the TIMSS Videotape Study. Virginia Mathematics Teachers V. 27 #2,p. 6-10

Journal Publications – Invited

Geist, E.A. (2003) Math in Infants and Toddlers. Young Children v58 n1 p50 Jan 2003

Geist, E.A. (2003) For Further Reading on Teaching and Learning about Math. Young Children v58 n1 p50 Jan 2003

Geist, E.A. (2001) Constructivist Curricular Reform: A Grass Roots Approach. The Internet Source for Schools (Vol. 4 #3) <http://www.emtech.net/source/InFocus.htm>

Geist, E.A. (Spring, 1999) Technology and Education - Review of the article A Forgotten Technology Viewpoint - The Teachers. Childhood Education. 75, p.186. Journal Publications - In Review

Boydston R. & Geist (2005 in review) Written Retellings of narratives as an Instructional Strategy to Enhance Children=s Writing Development Reading Teacher

Baum A. & Geist, E.A. (2005) Dealing with the "Yeah But's" Young Children Books and Chapters in Books

Geist E.A. - Expected Publication 2004. Contract for book entitled Children are Born Mathematicians: Encouraging and Supporting Development in Young Children, 1e Prentice-Hall

Presentations – Invited

2006 Madrid, Spain - Keynote speaker at the First International Conference on Logico Mathematical

Thinking

1993 Jacksonville State University - Jacksonville, Alabama - What is Constructivism: Beyond Just a Buzz Word.

1991 YMCA of Greater Cincinnati - Cincinnati, Ohio - School Age Childcare; A Different World.

Presentations – Refereed

2005 Geist, E. A. & Matthews J. D. - Washington DC – NAEYC Annual Conference and Expo. Extreme Makeover Classroom Edition 2004 Ohio Department of Education Conference – Columbus Ohio - The Third Teacher – The Future of Learning Environments

2004 Geist, E.A., Phillips, S.A., Duffrin, M.W., and Graham, A.S. (2004).

Utilizing food as a tool to teach 4th and 5th graders math and science concepts. Poster presentation at the International Congress of Dietetics, Chicago, Illinois.*

2004 Duffrin, M.W., Phillips, S.K., Geist, E.A., Duffrin, C., Graham, A.S., and Manchester, D.S. (2004)

The FoodMASTER initiative: Utilizing food as a tool to teach mathematics and science concepts. Poster presentation at the Ohio Dietetics Association Annual Meeting, Columbus, Ohio. 2004 Graham, A.S., Phillips, S.A., and Duffrin, M.W. (2003, November 7) FoodMASTER Initiative, Ohio University Foundation Board of Trustees Luncheon, Athens, Ohio. (Geist invited as part of the team, but was out of town at conference)

2003 Food and Nutrition Conference and Exposition – San Antonio TX – Utilizing Food as a Tool to Teach 4th and 5th Graders Math and Science Concepts

2003 National Association for the Education of Young Children – Chicago - The Third Teacher – The Future of Learning Environments

2002 National Association for the Education of Young Children - New York City –Children are Born Mathematicians.

2001 Research Council on Mathematics Learning - Las Vegas, NV - Teaching Math in the MTV generation. 2000 National Older Kids Conference - Cincinnati Ohio - Using the project Approach in After School/School Age Child care Programs.

2000 Research Council on Mathematics Learning - Las Vegas, NV - Constructivist VS Traditional Methods of Teaching Mathematics. 2000 Ohio Association for the Education of Young Children - Columbus Ohio - Emphasizing Math in Early Childhood Using the project Approach.

2000 Ohio Department of Education - Center for Students, Families, Communities - Office of Early Childhood Education's Annual Conference - Columbus, Ohio - Emphasizing Math and Reading at School and Home.

1999 Ohio Association for the Education of Young Children Annual Conference - Columbus Ohio Emphasizing Math using the project Approach.

1999 Ohio Department of Education - Division of Early Childhood Annual Conference - Columbus, Ohio - Emphasizing Math in Early Childhood Using the Project Approach.

1998 International Reading Association Southwest Regional Convention - New Orleans, Louisiana Television's influence on ADHD behaviors.

1996 International Reading Association Southwest Regional Convention - Fort Worth, Texas – Genre Content and Organization of Children's Invented Stories.

1996 National Association for the Education of Young Children National Convention - Dallas, Texas - Math and Science Manipulative for K-3 Beyond Hands On.

1995 Oklahoma Association for the Improvement of Developmental Education Annual Fall Conference - Oklahoma City, Oklahoma - Improving College Students' Reading Proficiency Using Technology.

1995 Oklahoma Association of Colleges of Teacher Education Convention - Oklahoma City, Oklahoma - Hands On/ Minds On Instruction for Higher Education: Encouraging Students to Take Responsibility for Their Learning.

1994 National Association for the Education of Young Children National Convention - Atlanta, Georgia -The Importance of Fairy Tales in an Early Literacy Program.

1994 Mid-South Educational Research Association Annual Meeting - Nashville, Tennessee – Written Retellings as an Instructional Strategy and Powerful Assessment Tool for Children=s Writing Development.

1993 Alabama Association for Early Childhood Teacher Educators Convention - Montgomery, Alabama - In Defense of Fairy Tales: Their Importance in Education. Poster Presentations – Refereed

1996 Oklahoma Psychological Association Annual Meeting - Oklahoma City, Oklahoma - The Test - Retest Reliability of the K-SNAP.

2004 Geist, E.A & Baum A Improving clinical involvement and research opportunities among undergraduate students \$15,000

2003 Duffrin, M.W. Phillips, S.K., Geist, E.A., Duffrin, C., Graham, A.S., and Manchester, D.S. Development of Web-based Foods Activities for Kids. Ohio Dietetics Association. \$500.

2003 Duffrin, M.W., Geist, E.A., Graham, A.S., and Manchester, D.S. Building Partnerships with K-12 Teachers to Establish Infrastructure for Enhanced Undergraduate Teaching and Learning. \$14,374.

2002 Geist - AERA/OERI - \$25,000 - Head Start In-Service Training for Math.

2000 Geist, King, Van Hook, Oberlin - Ohio Department of Education 18 month grant for \$200,000 to improve 2-year and 4-year teacher preparation. Not Funded

2002 Geist & Duffrin - National Science Foundation (NSF) - \$900,000 - FoodMASTER Math and Science Teacher Enhancement Resource.

2000 OU Interdisciplinary Writing Team - \$500,000 - US Department of Education - A Ohio University Appalachian Interdisciplinary Student Training Initiative to Serve Children with Low Incidence Disabilities.

1999 Geist - NSF - \$250,000 - Emphasizing Math in 4 Year Old Classrooms. Under Review

2005 Geist & Matthews – Ohio University 1804 Grant – \$30,000 - Extreme makeover Classroom Edition: A proposal to create a model active learning, technology rich classroom at Ohio University.

2005 Geist & Matthews – NSF – \$150,000 - Extreme Makeover Classroom Edition: A proposal to create a model active learning, technology rich classroom at Ohio University.

Professional Associations and Activities

2005-present Webmaster for OMEP-USNC

2002-present NAEYC Consulting Editors Panel

2002-present Journal of Instructional Psychology Editorial Board

2001-2003 National Association for Early Childhood Teacher Educators Webmaster

2001-2004 Ohio Association for Early Childhood Teacher Educators Board

2000-2003 Vice President

2003-present Member at Large

2000-2002 By Laws Committee Chair

2000-present Webmaster

2001-Present Team member for a display installation at the Chicago Art Institute on future learning environments.

2000-2001 Chair of Posters for NAECTE Annual Meeting.

2000-2001 USNC-OMEP Board of Directors - Director of Program.

2000-2005 USNC-OMEP Board of Directors - Newsletter Editor.

2000 OAECTE Planning Board - Plan and implement a state affiliate of NAECTE in Ohio.

1999-present NAEYC Accreditation Validator.

1998-present Child Development Associate (CDA) Representative.

1998-2005 Southeast Ohio Association for the Education of Young Children.

1998-2000 Member at Large.

2001-2002 Vice President

2003-2005 President.

IV. Committees and Service Public and Professional Service

2005-present OMEP Webmaster
 2002-present Consulting Editor for NAEYC Editorial
 2002-present Consulting Editor for Journal of Instructional Psychology
 2002-2004 Ohio Department of Education Preschool Mathematics Standards Writing Team
 2002 Ohio Department of Education PreK-12 Mathematics Curriculum Model Writing Team
 1999 Performed numerous workshops for Tri-County Community Action's Head Start Programs teachers and staff
 1998-present Book reviews for McGraw-Hill, Prentice Hall, and other publishers
 1998-present Worked as a team member on the Early Childhood Network's community and educational initiatives funded by a grant through the Kellogg Foundation. School Committees and Activities
 1999 Search Committee for Family Studies (1999) 1998-2004 School Curriculum Chair
 1998-2000 Technology Committee
 1998-2000 Search Committees for Early Childhood (1998, 1999, 2000) College Committees and Activities
 2004-present Associate Director of the Shared Early Childhood Education Program
 2001-2002 Technology Position Search Committee
 2001 College of Health and Human Services Technology Retreat Co-Coordinator
 2000-2001 Child Development Center Review Committee
 1998-present College Curriculum Committee University Committees and Activities
 2002-2005 Ohio University Research Committee member – Acting Chair 2005 – Chair 2006 to Present 2001-2002 Provost's Select Committee on Distributed Learning
 2001-Present Center for Innovations in Teaching and Learning (CITL) Advisory Board
 2000-2005 Faculty Senate rep or Alternate Educational Policy and Student Affairs Committee.
 2000-2001 University Curriculum Council Individual Course Subcommittee.
 1999-2001 Faculty Associate for James Hall.
 1999-2002 Institutional Review Board.
 1998-2000 Child Care Advisory Committee.
 1998-1999 Ohio University Residence Life Partner Special Assignments and/or Administrative Responsibilities.
 2005-2006 NCATE report working group.
 2002-present Core committee to develop and implement a shared ECE program across the College of Health and Human Services and College of Education
 2000-2001 Developed the NCATE folio for the Early Childhood Program in preparation for the NCATE accreditation visit for which Ohio University did receive accreditation.
 1998-present Area Coordinator for Child and Family Studies
 1998-2000 Developed with Dr. Margaret King the new Early Childhood Education program to meet Ohio Department of Education guidelines and licensure requirements.

PONENCIA

Los niños, desde el día que nacen, son matemáticos. Constantemente están construyendo el conocimiento cuando interactúan mental, física, y socialmente con su ambiente y con los demás. Aunque los niños pequeños no puedan sumar o restar, las relaciones que hacen y su interacción con un entorno estimulante promueven en ellos la construcción de los cimientos y el armazón de lo que serán en el futuro los conceptos matemáticos. Incluso, hay alguna evidencia de que algunos conceptos matemáticos pueden ser innatos.

Quizás es el momento de que empecemos a considerar la construcción de los conceptos matemáticos de la misma manera que hacemos con el desarrollo de la lectura - como emergente. La idea de que el aprendizaje de la lectura empieza el día que los niños nacen es ampliamente aceptada entre los profesionales de la educación temprana. Los niños aprenden el idioma escuchando, y, posteriormente, hablándolo y escribiéndolo y a este aprendizaje del idioma ayuda el "dispositivo de adquisición del idioma" innato que actúa como un esquema para el desarrollo gramatical y aprendizaje del idioma. Se sabe que leer a los bebés, niños pequeños y preescolares puede ser un predictor temprano de lectura positiva porque estas actividades promueven y apoyan el aprendizaje de la lectura y la escritura al sumergir a los niños en el idioma y darles una oportunidad para interactuar con él.

Yo propongo que así como Chomsky ha demostrado fuertes evidencias de un «dispositivo de adquisición del idioma» innato que proporciona a los humanos un marco de referencia para aprender el idioma, hay también un «dispositivo de adquisición de las matemáticas» que proporciona un marco de referencia para los conceptos matemáticos.

Si tal dispositivo estuviera presente, nosotros podríamos esperar que los niños:

- 1) Adquieran naturalmente los conceptos matemáticos sin necesidad de enseñanza directa;
- 2) Siguen una sucesión generalmente estándar de desarrollo gradual, y;
- 3) Más importante, podríamos esperar ver evidencias de la construcción de conceptos matemáticos desde una edad muy temprana.

Permítanme tomar estos puntos por orden e intentar ofrecer evidencia para cada uno de ellos.

1) Adquieran naturalmente los conceptos matemáticos sin necesidad de enseñanza directa

Al examinar detenidamente a niños pequeños y sobre todo a bebés, observamos que muchos de los fundamentos de las matemáticas no se les enseñan directamente a los niños. De hecho, yo desafío a cualquiera a proponer una manera factible de lograr

esta tarea con niños de 4 años y menores. No, la manera que estos niños aprenden estos conceptos es a través de la construcción e interacción con su entorno. Los maestros pueden ayudar preparando un entorno interesante y estimulante; la mente del niño está activamente haciendo todo tipo de relaciones y las está organizando en conceptos que se convertirán más adelante en matemáticas.

La mente del niño parece saber qué tiene que hacer y todos los niños normales parecen no tener dificultad alguna para construir conceptos de número, seriación por orden, o clasificación, mucho antes de que se les enseñe. Los niños empiezan a construir los cimientos de futuros conceptos matemáticos durante los primeros meses de vida. Antes de que un niño pueda sumar o contar, debe construir las ideas sobre las matemáticas que no se le enseñan directamente. Ideas que más adelante apoyarán las matemáticas formales como el orden y secuencia, seriación, comparaciones, y clasificaciones que empiezan a surgir ya desde la infancia.

La idea aparentemente simple de que los números tienen una cantidad vinculada a ellos realmente es una relación compleja que los niños deben construir. Este concepto es la base para las matemáticas formales y es una síntesis de orden que es la comprensión básica de que los objetos se cuentan en una sucesión específica y cada objeto sólo se cuenta una vez; la seriación que es la habilidad de poner un objeto o grupo de objetos en una serie lógica basada en una propiedad del objeto u objetos; y clasificación que es la habilidad de agrupar objetos similares en grupos, según una característica específica. Esta síntesis se realiza cuando los niños interactúan con los objetos y los ubican en muchos tipos diferentes de relaciones.

Aun los niños muy pequeños pueden usar su incipiente comprensión de lo que es orden, seriación, clasificación, y su habilidad natural para resolver problemas. Yo he observado a un niño de 18 meses que jugaba en una gran piscina llena de pelotas de diferentes colores. El niño tiró fuera una pelota, luego una segunda pelota, y después otra más. El niño fue entonces al lado opuesto de la piscina y tiró fuera dos pelotas. Entonces, regresó al primer lado, reexaminó la agrupación de pelotas que había tirado, volvió al otro lado y dejó caer otra pelota para hacer un grupo de tres.

Puede que esto no impresione a los adultos pero para un niño de 18 meses, la coordinación y comparación de grupos de tres en lados opuestos de una estructura es evidencia de que este niño está construyendo una relación matemática. No es todavía una relación numérica porque el niño está usando su percepción visual para hacer el juicio de lo que es "igual" o "diferente". Sin embargo, la coordinación de tirar tres pelotas cada vez es evidencia de su comprensión de "más" y "menos" y de igualdad básica. El niño puede no estar listo en su desarrollo para contar y cuantificar, pero esta tarea simple demuestra que los niños tan pequeños, como los de 18 meses, pueden hacer algunas relaciones matemáticas rudimentarias. Los maestros de bebés y niños pequeños necesitan estar conscientes de estas acciones y habilidades y ayudar, proporcionando actividades que permitan la construcción de estos conceptos matemáticos. Actividades que animen a los niños a hacer muchas relaciones diferentes entre los objetos, para interactuar con otros niños y adultos, y a actuar mental y físicamente con los objetos que promuevan este tipo de construcción.

Aunque estos conceptos matemáticos básicos no pueden y no deben enseñarse directamente, los educadores de niños pequeños deben dar importancia y animar a la interacción de los niños con su entorno, como una manera de promover y animar

los conceptos matemáticos emergentes. La lógica y el pensamiento matemático de los niños se desarrollan ejercitándolo y estimulándolo. Los maestros que animan a los niños a ubicar objetos en toda clase de relaciones también están promoviendo la comprensión emergente de las matemáticas en los niños.

Si nos aseguramos que los niños desde el nacimiento hasta los cuatro años tienen acceso a un entorno estimulante y a oportunidades de establecer muchos tipos diferentes de relaciones ya en los primeros meses de vida podemos apoyar la comprensión matemática emergente de los niños. Los maestros en programas de educación infantil y preescolar pueden hacer varias cosas, como mostrar objetos para comparar, usar el ritmo y la música, modelar la conducta matemática, e incorporar las matemáticas en cada actividad del día, para facilitar el desarrollo del matemático emergente que hay en cada niño. No se pueden enseñar directamente los marcos básicos de referencia para las matemáticas pero su desarrollo puede promoverse fácilmente en el aula.

2) Sigam una sucesión generalmente estándar de desarrollo gradual

Como con muchas teorías de desarrollo, nosotros esperaríamos un modelo de desarrollo natural para cosas que son resultado del desarrollo del cerebro en vez de la internalización de la enseñanza externa. Esto es exactamente lo que nosotros vemos en las matemáticas. De hecho, nosotros vemos relaciones en matemáticas similares a la manera es que se desarrolla el idioma. ¿Así que nosotros vemos el desarrollo de una sucesión natural en las matemáticas? Sí nosotros la vemos.

Un ejemplo de esto es una interacción que tuve con una niña de tres años. Sus padres le habían pedido que me dijera los números y ella contaba correctamente hasta 20 sin error. Entonces, saqué 20 monedas de un centavo que casualmente llevaba en mi bolsillo y le pedí que las repartiese de modo que los dos tuviéramos el mismo número de monedas. Ella miró el montón de monedas, lo dividió en dos y me dio uno de los montones, quedándose con el resto. Mi montón tenía 12 monedas y el de ella 8. Le pregunté cómo sabía que teníamos la misma cantidad de monedas y entonces ella intentó contarlas apuntando al montón y diciendo "uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete". Sin embargo, ella aún no tenía una comprensión de la importancia de orden, y por consiguiente, contaba algunas monedas dos veces y no contó otras. Entonces le pedí que contara su montón y ella contó diez. Cuando le pregunté de nuevo si teníamos la misma cantidad de monedas, ella hizo otro inventario visual rápido y contestó "sí." Entonces yo hice una fila sobre la mesa con mis ocho monedas y le pedí que hiciera una fila con el mismo número de monedas. Ella tomó el resto de las monedas (12) e hizo una fila debajo de la mía. Yo le pregunté de nuevo si había el mismo número de centavos en cada fila. Ella contaba su fila y contestó "sí, vea, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez",.. Yo le pedí que contara el mío y ella llegó hasta ocho. Yo le pregunté de nuevo si las filas tenían el mismo número de monedas y ella contestó de nuevo "Sí."

Este es un buen ejemplo de un niño que no puede todavía coordinar orden, clasificación, y seriación y por consiguiente, no puede ubicar los centavos en una relación de "cantidad." Los niños de hasta dos años pueden llegar a contar hasta 10 o incluso 20, pero si no vinculan su cuenta a la cuantificación no han hecho nada que sea diferente de memorizar el "ABC" o una lista de nombres como "Bob", "Joe", y "Sara." Por eso esta niña no pudo establecer una relación numérica entre los dos grupos de objetos.

La niña usó las señales visuales para estimar la igualdad y diferencia de los grupos en vez de usar el número. Su lógica y su habilidad para resolver problemas todavía están sujetos a la percepción. Sin embargo, cuando ella interactúe continuamente con los objetos y con otros niños y adultos, ella comprenderá los límites de la solución que dio y empezará a construir nuevas maneras de resolver el problema. Este tipo de confusión o lo que Piaget llamaba el "desequilibrio" (Piaget, 1969) es lo que lleva al niño a hacer más construcciones y fortalecer su comprensión de los conceptos matemáticos.

Ocho meses después, tuve una nueva oportunidad de interactuar con la misma niña. Nuevamente jugamos el juego de las monedas. Esta vez, cuando le pedí que dividiera los centavos ella usó un método de correspondencia uno a uno. Ella me dio una moneda y separó otra para ella hasta que repartió todas las monedas. Cuando yo le pregunté cómo sabía que teníamos el mismo número, ella contó cada moneda en un orden específico y sólo una vez para encontrar la respuesta correcta.

Entonces, puse todas las monedas en un solo montón y le mostré una nueva moneda que agregué al montón. Yo le pregunté si ella había visto lo que yo había hecho y ella dijo, "¡Sí, usted agregó un centavo más!" Yo le pedí entonces que encontrara una manera de dividir las monedas, asegurándose de que los dos teníamos el mismo número. Ella usó el mismo método de correspondencia uno-a-uno que había usado previamente. Yo le pregunté si teníamos el mismo número de monedas y ella contestó, "Sí." Yo le pedí que las contara y cuando resultó que yo tenía una más se quedó bastante perpleja. Ella no podía entender qué había pasado.

La niña había hecho progresos significativos en su comprensión de los conceptos matemáticos básicos. Su método de dividir las monedas ya no era visual. Ella utilizaba los conceptos de número para resolver el problema. Sin embargo, su comprensión de este concepto matemático todavía era débil y se desplomó cuando se le presentó un reto muy difícil.

3) Más importante, podríamos esperar ver evidencias de la construcción de conceptos matemáticos desde una edad muy temprana.

Y podemos verlas. Nosotros observamos a niños pequeños ordenando objetos, apilando objetos, y golpeándolos uno contra el otro. ¿Que eso no son matemáticas? Bien, quizá no de la manera en que pensamos los adultos, pero hay que recordar que los niños pequeños todavía están construyendo el concepto de número y, más básicamente, el concepto de "uno". Piense por un momento cómo enseñaría el concepto de uno a un niño pequeño. Yo no puedo pensar en una manera. Finalmente casi todos niños sin un defecto mental serio logran esta tarea (y muchas otras), y aún tareas que no les hemos enseñado.

Así que si pensamos en las matemáticas como una habilidad innata y asumimos que los niños tienen un "Dispositivo de Adquisición de las Matemáticas" en su mente, esto no significa que podemos dejar de enseñar matemáticas a los niños, sino que significa que tenemos que reexaminar algunas de las maneras en que enseñamos matemáticas.

Aunque haya una secuencia común de contenidos y los niños tengan este dispositivo de adquisición, todos los niños son diferentes. Aprenden a diferentes ritmos, tienen

intereses y talentos diferentes, diferentes modos de aprender, y cuando llegan al aula están en niveles diferentes de comprensión de las matemáticas. El currículo para los niños pequeños debe amoldarse y personalizarse para satisfacer las necesidades de todos los niños en cualquier aula. Debe ser flexible y adaptable para que el maestro pueda usar lo que los niños ya saben para crear un programa de matemáticas para el nivel en que están los niños y que estimule la construcción de una comprensión matemática más compleja

Si pensamos en matemáticas en términos de desarrollo y del "Dispositivo de Adquisición de las Matemáticas", ¿cómo veríamos a los niños interactuar con las matemáticas? Pues bien, nosotros veríamos a niños que hacen matemáticas de manera independiente. Y los vemos. Los niños pequeños se deleitan ordenando e incluso contando cuando estas actividades no son parte de una lección formal. Ellos aman los juegos y enigmas de los que las matemáticas son parte central. Lo mejor que los adultos pueden hacer para desarrollar el amor por las matemáticas en los niños es quitarse de en medio. Los niños desarrollan fobias y actitudes negativas hacia las matemáticas debido a las cosas que hacen los adultos y maestros, como ponerles exámenes de alto nivel o pruebas cronometradas.

Los niños desarrollarán los conceptos sin necesidad de enseñanza directa. Los niños, al usar su habilidad natural para pensar y su proclividad por las matemáticas desarrollarán los conceptos matemáticos naturalmente. Esto no significa que los adultos no tengamos un papel que cumplir, lo tenemos y es muy importante. Pero ese papel es más como un facilitador que como un maestro.

Nosotros vemos a niños que usan las matemáticas para encontrarle sentido a su mundo. Se acepta que las matemáticas son un idioma universal. Incluso, asumimos que los extraterrestres pueden haber construido las mismas matemáticas que nosotros. Y así como los físicos usan las matemáticas para entender el universo, los niños usan las matemáticas para entender su mundo. Incluso los bebés entienden el concepto de "más". Este es uno de los primeros conceptos matemáticos que ellos construyen. Incluso los niños de seis meses pueden informar a sus padres o cuidadores que quieren más comida o más leche.

Así, si nosotros vamos a cambiar la manera en que pensamos sobre las matemáticas y cómo las enseñamos a los niños pequeños y si existe el "Dispositivo de Adquisición de las Matemáticas", cabe preguntarse qué cambios haríamos en la enseñanza de las matemáticas a niños pequeños. Bien, primeramente, empezaríamos a tratar a los niños pequeños como jóvenes matemáticos. En lugar de sentarlos en filas y hacerlos memorizar, intentaríamos hacerles inventar o descubrir conceptos y nuevas ideas matemáticas de la misma manera que los matemáticos resuelven los problemas más complejos. ¿Así que cuáles son algunas de estas maneras en que trabajan los matemáticos "de verdad"?

Los matemáticos a menudo trabajan durante largo tiempo en un mismo problema

Los matemáticos pueden pasarse meses y años pensando y trabajando en un sólo problema. También debe darse a los estudiantes tiempo suficiente para trabajar en un problema. Para hacer esto, se debe presentar a los estudiantes menos problemas y daría más tiempo para trabajar en ellos, reforzando su habilidad para resolver problemas.

Los matemáticos colaboran con sus colegas y estudian el trabajo de otros

La interacción social es uno de las partes más importantes de ser un matemático. Un aula de matemáticas, sobre todo una en que se considera a los estudiantes como jóvenes matemáticos, debe ofrecer muchas oportunidades para la interacción social.

Normalmente, no se anima a los niños a defender una solución o a colaborar en la solución de un problema. En cambio se les dan hojas individuales de ejercicios y se les pide que los resuelvan calladamente (Fosnot, 1989).

Si vamos a ver a los niños como jóvenes matemáticos, debemos permitirles colaborar, discutir, consultar, defender, preguntar, explicar, y proponer a, y con, otros estudiantes usando ideas matemáticas. Los niños construyen su comprensión matemática a través de este tipo de interacción social. Sin esta interacción, los niños simplemente memorizan cómo conseguir una cierta solución sin desarrollar su comprensión.

Los Matemáticos deben demostrar que para ellos su solución es la correcta.

Los matemáticos deben cuestionar los supuestos y deben entender las matemáticas detrás de una respuesta. Los matemáticos deben demostrarse a sí mismos y a los demás que su solución es la correcta. Si se enseña a los estudiantes meramente a memorizar las respuestas y apoyarse constantemente en un maestro para decirles si están en lo correcto o no, les alejamos de la oportunidad de demostrar que su solución es la correcta.

Los problemas en que trabajan los matemáticos son complejos

Los problemas complejos promueven el desarrollo de la habilidad para resolver problemas. Los niños, como los matemáticos, deben verse inmersos en problemas complejos que requieran el uso de sus habilidades para resolverlos y del pensamiento numérico complejo. Los buenos problemas requieren que los estudiantes encuentren soluciones innovadoras al problema sin tener un límite de tiempo fijo para su proceso del pensamiento (Wakefield, 1997). Los Problemas pueden y deben iniciar la discusión y el desacuerdo entre los niños.

Los matemáticos obtienen satisfacción del proceso

Los niños entenderán mejor los conceptos y procedimientos matemáticos si se les permite usar su propio proceso del pensamiento para explorar las matemáticas (Kamii, Lewis, & Jones, 1993). Esto les permite hacer conexiones entre lo que ellos ya saben y sus experiencias de la vida real.

En el proceso de discutir y comparar los diferentes métodos que usan los niños para encontrar soluciones, los niños fortalecen su comprensión de los conceptos y procedimientos.

Los matemáticos sienten orgullo al encontrar la solución a un problema

Los niños pueden entusiasmarse por un problema de matemáticas y los niños encuentran placer y emoción en la solución de problemas (Universidad de Chicago, 1998). Si se permite a los niños pensar por sí mismos y discutir y defender sus ideas, las matemáticas se vuelven tan divertidas como el intentar ganar en un video juego difícil o resolver un enigma.

Los matemáticos usan sus esfuerzos fallidos para preparar el camino hacia las soluciones

Para tratar a los niños como matemáticos, ellos deben comprender que tienen que hacer muchos intentos diferentes antes de encontrar una solución. Hay que hacer énfasis en el valioso pensamiento matemático que se está desarrollando en la mente del niño. Debe explicarse a los niños que los esfuerzos aparentemente infructuosos y los errores nos pueden servir para encontrar el camino a la solución correcta de un problema.

Los niños tienen curiosidad e interés natural por la exploración y la comprensión que se puede aplicar al aprendizaje de las matemáticas. Si se anima a los niños a que actúen como jóvenes matemáticos y usen su habilidad natural para pensar y así poder atacar y resolver los problemas, como vemos que ocurre en las aulas de Japón, las matemáticas no se vuelven un deber sino un desafío al estudiante (Wakefield, 1997).

Conseguir que los alumnos se emocionen con las matemáticas debe ser la meta de cada maestro de matemáticas. Desde la educación infantil se debe tratar a los niños como si fueran jóvenes matemáticos. Este cambio filosófico no se consigue poniendo más énfasis en la habilidad y métodos de repetición o agregando más exámenes (Kelly, 1999). Se requiere un proceso deliberado de cambio en la forma de ver y tratar a los niños en las aulas. (Bay, Reys, & Reys, 1999).

Debemos tratar a los niños como matemáticos desde el principio. Nosotros podemos ayudar a desarrollar las habilidades del pensamiento matemático requeridas ofreciendo los materiales y experiencias que ayuden a crear una base sólida para el futuro aprendizaje matemático.

Así que vamos a echar un vistazo a algunas cosas que los maestros pueden hacer para promover las matemáticas en los niños pequeños.

Del nacimiento a los dos años

Los bebés y niños muy pequeños están explorando su entorno utilizando sus sentidos. Piaget (1969) llamó a este período la fase sensoriomotora porque en ella los niños exploran y aprenden sobre su ambiente a través de la actividad motriz y tocando, viendo, saboreando y oyendo. Puede parecer que no hay construcción matemática en esta etapa, sin embargo, los niños empiezan a establecer relaciones entre objetos cuando empiezan a construir maneras de clasificar, seriar, comparar y ordenar objetos. La clasificación requiere de la habilidad del niño para comparar objetos y organizarlos en grupos de características similares. La clasificación es una base importante para los conceptos matemáticos futuros como el comparar grupos de números y la cuantificación.

El ritmo y la música

El ritmo y las actividades y materiales musicales son excelentes para promover el desarrollo de las matemáticas. El uso de los bongos puede ayudar a los niños a experimentar con las matemáticas. El maestro y el niño se pueden turnar para repetir el ritmo marcado por el otro, por ejemplo, si el maestro toca el tambor dos veces, el niño tiene que tocarlo también dos veces. Si el niño toma la iniciativa, el maestro puede repetir el ritmo marcado por el niño. Esto ayuda a que el niño establezca una relación de uno a uno. También le ayuda a desarrollar su habilidad para comparar, que más adelante le servirá para clasificar.

El uso de sintetizadores con un generador automático de ritmos es otra buena manera de promover las matemáticas a través de la música y también el dejar a los niños que toquen notas en el teclado siguiendo el ritmo marcado. Estos sintetizadores vienen equipados con auriculares para que los niños puedan tocar lo que quieran sin molestar al resto de la clase.

Una vez observé a un maestro animar a sus niños a organizar una banda de desfile usando los instrumentos y objetos disponibles en el aula. Los niños decidieron cómo desfilan. Hasta hubo un niño que insistió en ir diciendo "un, dos, un, dos" conforme desfilaban. La mayoría de los niños coordinaron su ritmo mientras marchaban por el pasillo del centro para volver al aula, mientras el niño repetía "un, dos, un, dos" para mantenerlos juntos a todos.

El uso de los números, contar y cuantificar en las actividades diarias

Se puede exponer hasta a los niños menores de dos años a las matemáticas durante las tareas y actividades cotidianas, tales como la hora de la merienda o el círculo. Debemos aprovechar cualquier oportunidad para contar para ayudar a los niños a establecer todo tipo de relaciones.

Los maestros deben contar y usar las matemáticas siempre que sea posible y deben preguntar a los niños sobre relaciones matemáticas simples. Este tipo de interacción ayuda a los niños a reconocer la importancia de los números y promueve la construcción de las matemáticas emergentes. Hasta los niños de esta edad pueden entender el concepto de "más". Cuando pedimos a los niños que comparen grupos de objetos o cantidades contribuimos al desarrollo de esta relación.

El que los niños no hayan aún construido el concepto de número no es razón para no usar las matemáticas con ellos. Al igual que el leer a los bebés y los niños pequeños ayuda a desarrollar las habilidades lectoras, el uso de las matemáticas ayuda a los niños a construir los conceptos de número.

Bloques y formas

Los niños que están rodeados de objetos interesantes establecen naturalmente relaciones entre estos objetos. Las relaciones de "igual y diferente", comparación y clasificación requieren que el niño se centre en una cualidad específica del objeto para poder hacer la comparación. Mientras más comparaciones hagan los niños, más complejas pueden volverse estas comparaciones. El simple hecho de incluir una variedad de pelotas o bloques de colores en las opciones que le damos al niño puede facilitar el desarrollo de relaciones matemáticas cada vez más complejas. Estas actividades contribuyen al desarrollo de los conceptos de seriación y clasificación.

Las construcciones con cajas de cartón también ayudan a los niños a establecer relaciones. En mi experiencia, a los niños pequeños les encanta jugar con cajas de cartón. Podemos disponer una variedad de cajas de cartón de distintos tamaños para que los niños las apilen y formen estructuras. Las cajas más grandes pueden tener agujeros o puertas para que los niños puedan entrar y salir. Estas cajas se pueden agrupar de distintas maneras y cada combinación o secuencia es otra relación que establece el niño. En el proceso de colocar las cajas, los niños tendrán algunas discusiones e interacciones entre ellos que también promoverán el desarrollo de nuevas relaciones.

También podemos usar formas geométricas para establecer relaciones de comparación. En las habitaciones de los niños pequeños debe haber una abundancia de bloques y mosaicos para que los niños puedan comparar y juntar. Debido a que su desarrollo matemático está aún en las primeras etapas, los niños buscan formar las parejas exactas, ya que ese es el nivel de clasificación que comprenden. No pueden visualizar algo como "igual" y "diferente" a la vez. En una ocasión observé a una maestra que trabajaba con un niño de 12 meses. Estaban examinando un grupo de bloques triangulares azules y amarillos. El niño le dio un triángulo amarillo a la maestra y luego recogió otro triángulo amarillo para dárselo a la maestra. Entonces, ella escogió un triángulo azul y se lo mostró al niño. El niño lo recogió y lo volvió a poner con los demás para seguidamente encontrar otro triángulo amarillo y dárselo a la maestra. Para el niño, los triángulos amarillos y azules no son parejas porque son de diferentes colores.

Según van desarrollando los niños su habilidad para clasificar y emparejar, podrán establecer relaciones más complejas. Pero este desarrollo toma tiempo y requiere de la interacción con objetos y otras personas. Aún si el niño tiene ya las conexiones necesarias para aprender matemáticas, tiene que construir los conceptos uno a uno.

Las matemáticas formales no aparecen simplemente, se construyen lentamente, paso a paso, durante los primeros años de vida. Por ello, es vital ofrecer a los niños desde los primeros meses, oportunidades para emparejar, clasificar y comparar.

Los niños de tres y cuatro años

Conforme los niños van dejando atrás su etapa sensomotora, y entran en la etapa que Piaget (1969) llama pre-operacional, el gran cambio que se produce es que los niños pueden hacer representaciones mentales y empiezan a adquirir un cierto grado de pensamiento abstracto. Los niños pueden pensar sobre los objetos que no tienen frente a ellos y pueden empezar a establecer relaciones con experiencias anteriores. Los niños de esta edad pueden establecer relaciones mucho más complejas entre los objetos. Esto es importante para los conceptos matemáticos emergentes porque es durante esta etapa que se construyen las estructuras mentales que permiten a los niños entender el concepto de cantidad.

Los conceptos de seriación, clasificación y orden adquieren una nueva dimensión cuando los niños empiezan a establecer relaciones más abstractas. Pueden comparar objetos que no están presentes o eventos que ocurrieron en el pasado. Esto permite a los niños sintetizar orden, seriación y clasificación para construir estructuras mentales abstractas que apoyarán la cuantificación y las matemáticas formales.

Los niños empiezan a establecer relaciones matemáticas que amplían y refinan la idea de más a "uno más" y "dos más". Este desarrollo les permitirá comprender que "tres" es uno más que "dos" y dos más que "uno". Esta es la idea central en la cuantificación.

Manipulables

Una manera sencilla de promover el desarrollo de las matemáticas a esta edad es el pedir a los niños que usen los conceptos matemáticos en sus actividades. Si un niño está utilizando bloques, el maestro puede preguntarle ¿cuántos bloques tienes? O ¿cuántos más necesitas? Los niños están dispuestos y se entusiasman al contar objetos y establecer relaciones matemáticas si el maestro les anima a ello. Una vez, un niño de cuatro años estaba haciendo una cadena de eslabones de diferentes colores. Estaba trabajando solo cuando le pregunté que tan larga quería hacer la cadena. No me respondió, así que intenté con una pregunta más directa: "¿Cuántos tienes ahora?" El niño colocó el siguiente eslabón y luego los contó. Tenía ocho. Después de colocar otro eslabón le volví a preguntar "¿cuántos tienes ahora?" El niño empezó a contar desde el principio y contó nueve. Cuando añadió otro eslabón, le pregunté "Tenías nueve y acabas de agregar otro. ¿Cuántos tienes ahora?". Nuevamente, volvió a contar los eslabones y obtuvo una respuesta de diez. Después de eso no tuve que volverle a preguntar. Cada vez que agregaba un eslabón, los contaba todos. Finalmente, hizo una cadena de 27 pero a partir de los 15 se equivocaba al contar. Algunas veces, contaba con cuidado y daba con la respuesta correcta y otras veces se saltaba algún eslabón al contarlos.

Por ejemplo, después de contar correctamente 26 eslabones, colocó otro y volvió a contar y se saltó algunos, por lo que le salieron "quince". El hecho de que esta vez tenía menos que en la anterior no pareció preocuparle. Aunque cometía errores y mostraba una comprensión incompleta de los conceptos de número, se estaba acercando

cada vez más al uso de las matemáticas de una manera convencional, del mismo modo que los niños dejan de hacer garabatos para escribir palabras y aprenden a escribir de forma convencional.

Actividades cotidianas

Al igual que con los niños más pequeños, podemos usar las actividades diarias, como la merienda y el círculo para promover el uso de las matemáticas. Por ejemplo, podemos pedir a los niños que ayuden a repartir la merienda, contar los platos y otras actividades. Tienen que poner en juego su habilidad para resolver problemas matemáticos para encontrar la mejor manera de realizar la tarea asignada. Al niño que le pedimos que ponga cinco platos en la mesa, podrá hacerlo yendo a la pila de platos, sacando uno y colocándolo enfrente de cada niño hasta que todos tengan plato, hasta que se da cuenta que puede contar los niños que hay y luego ir a la pila de platos y contarlos para llevar uno para cada niño en un sólo viaje. El dejar a los niños usar sus propios métodos para resolver problemas como éste permite el desarrollo de la comprensión matemática emergente en los niños.

Este desarrollo puede ser mayor cuando ponemos a dos niños a resolver un problema juntos. Los niños pueden comentar, planear y aún discutir cuál es la mejor manera de resolver el problema. Esta discusión proporcionará a los dos niños nuevas maneras de ver el problema (Kamii, 1990, 1991). En una discusión, el niño puede comunicar claramente sus ideas a otra persona y al mismo tiempo evaluar las ideas de la otra persona. En este proceso, el niño examina, y tal vez modifica, sus propias ideas.

Trabajar por proyectos

El trabajo por proyectos en educación infantil permite a los niños explorar su mundo y construir el conocimiento a través de la interacción directa con su entorno. Lilian Katz (1989) afirma que los niños pequeños deben tener actividades en las que usen su mente para lograr el conocimiento, comprensión y habilidades. Cuando participan en un proyecto, los niños no sólo obtienen información de una lámina, de una actividad estructurada o del maestro, sino que están tomando decisiones sobre lo que quieren aprender, cómo y dónde aprenderlo. A través de este método, los niños desarrollan técnicas para resolver problemas, métodos de investigación y estrategias de cuestionamiento.

Cuando los niños trabajan en un proyecto se presentan oportunidades para usar las matemáticas. En un proyecto reciente sobre construcción y transporte, los niños podían usar las medidas para construir un camión. Midiaron la longitud, altura y ancho que querían y transfirieron los números al cartón que tenían para hacer su camión. Sus medidas no fueron exactas y no entendieron muy bien el uso de una cinta de medir pero, del mismo modo que un niño primero hace garabatos para luego aprender a escribir, estos niños estaban aprendiendo sobre las medidas.

Los niños también aprendieron qué son los planos y cuando hicieron los suyos, el maestro les preguntó cuántas ventanas querían tener en su casa, cuántos baños y cuántas habitaciones en total. Discutieron el diseño de la casa, qué habitaciones tendrían ventanas y la ubicación de cada habitación dentro de la casa. Los niños tuvieron que planear, contar, usar números y medidas para llevar a cabo la actividad.

Votaciones

Cuando hay que tomar una decisión en la que puedan participar los niños, las votaciones nos permiten usar las matemáticas de una manera integrada. No solamente es una oportunidad de contar sino que también podemos comparar números. Podemos pedir a los niños que voten sobre los libros que vamos a leer. Los niños pueden contar con nosotros las manos levantadas. Si, por ejemplo, hay seis votos a favor y cinco en contra, podemos preguntar a los niños que libro ha ganado.

Tratando a los niños pequeños como matemáticos

Vamos a revisar algunas ideas básicas sobre los niños pequeños y las matemáticas.

1. **La solución de los problemas matemáticos toma tiempo. Si dejamos a los niños que trabajen por períodos largos de tiempo en un problema, les animamos a pensar como matemáticos.**

Mientras los niños se mantengan interesados, hay que dejarles trabajar en los problemas hasta que encuentren la solución. A veces no lo conseguirán pero finalmente podrán resolver el problema. Los niños, como los matemáticos, deben sumergirse en un problema complejo que requiera habilidad para resolverlo y el uso del pensamiento numérico complejo. Esta es una de las formas en que trabajan los matemáticos. Un buen problema hará que los niños piensen de maneras innovadoras para resolverlo sin un tiempo límite para encontrar la solución. (Wakefield, 1997).

2. **Se debe permitir a los niños usar sus propios métodos para resolver un problema.**

Andrew Wiles afirmaba que hacer matemáticas es como tropezar en la oscuridad durante meses hasta que se encuentra el apagador de la luz. Los niños comprenderán mejor los conceptos y procedimientos matemáticos si les dejamos utilizar sus propios procesos de pensamiento para explorar las matemáticas como si fuera un cuarto oscuro hasta que finalmente encuentren la luz y den con la solución (Kamii, Lewis & Jones, 1993). Puede que no sea la manera más rápida o eficiente de conseguir una respuesta y muchos niños pueden llegar a la misma respuesta de diferentes maneras pero los niños comprenderán el concepto, no solamente el procedimiento repetitivo.

En el proceso de discutir los diferentes procedimientos usados por los niños para encontrar la respuesta, los niños comparan esos métodos con los suyos y refuerzan su comprensión del concepto. Cuando se anima a los niños a discutir las distintas respuestas, conseguimos que se den cuenta de que las respuestas no vienen del maestro, sino que son universales. En otras palabras, $2 + 2 = 4$ no es así porque el maestro lo diga sino por que el alumno se ha convencido a si mismo de la verdad de esta afirmación. (Kamii, Lewis & Jones, 1991).

Si queremos tratar a los niños como matemáticos, debemos esperar que cometan muchos errores antes de dar con la solución a un problema. Hay que hacer énfasis en el desarrollo del pensamiento matemático en la mente del niño más que en la

respuesta correcta. Hay que hacer ver a los niños que no hay nada de malo en las respuestas incorrectas que son meros pasos en la búsqueda de la respuesta correcta.

3. La emoción de los niños viene de su propia habilidad para pensar.

Los niños se pueden emocionar con un problema de matemáticas. Los niños pueden encontrar placer y emoción en la solución de problemas (Universidad de Chicago, 1998). Si dejamos a los niños que piensen por sí solos y discutan y defiendan sus ideas, las matemáticas pueden ser tan divertidas como ganar en un video juego o resolver un enigma. Esto se ilustra en la siguiente observación de una clase de niños de cuatro años.

"Amy y Josh decidieron compartir un paquete de caramelos. Discutieron diferentes maneras de dividirlos. Josh sugirió hacer dos montones que fueran similares pero Amy decía que cada niño debía comerse un caramelo, por turnos, hasta que se acabaran. Josh dudaba porque pensaba que su método era mejor. Después de un rato de discusión, Josh cedió, aceptando que el método de Amy era mejor. Se rieron y dieron la mano y procedieron a comerse los caramelos."

Los niños no llevaron a cabo un ejercicio matemático porque esperaban que se les diese una nota o recompensa. Usaron las matemáticas porque les ayudaban a resolver el problema. Después de que pensaron y hablaron sobre el tema estaban contentos con su decisión. El proceso fue su recompensa.

4. Los problemas pueden tener varias soluciones y muchas maneras diferentes de llegar a ellas.

Los problemas pueden y deben iniciar la discusión y el desacuerdo entre los niños que están tratando de resolverlos. Una parte integral de la solución de un problema es el decidir cómo proceder para encontrar la respuesta. Un buen problema de matemáticas tendrá muchas maneras de resolverse (Universidad de Chicago, 1998).

El siguiente es un ejemplo típico de un problema en los libros de texto de matemáticas:

"Sara tiene 23 manzanas y Joe tiene 6. ¿Cuántas manzanas tienen entre los dos?"

Un problema como éste tiene una manera muy clara de proceder y no requiere mucho esfuerzo de los alumnos. El niño simplemente tiene que extraer los números, y sumarlos.

Sin embargo, el siguiente problema es muy diferente:

"Una fábrica de reciclaje hace sus propios vasos para la cafetería. Para hacer un vaso nuevo necesita nueve vasos usados. Si tiene 505 vasos usados, ¿cuántos puede hacer en total?"

Aquí las matemáticas son muy sencillas pero la manera de proceder para encontrar la respuesta es mucho más compleja. El niño puede no darse cuenta de la complejidad del problema la primera vez que lo aborda. Los vasos se pueden reciclar repetidamente y, por tanto, hay que poner en juego la habilidad para resolver problemas para encontrar la respuesta. El maestro puede dar a los niños la respuesta y aún así tendrían que trabajar para comprender porque ésa es la respuesta correcta.

Los niños pueden discutir este problema en grupos. Pueden plantear diferentes métodos y comentarlos. Los niños se pueden llevar el problema a casa y pedir a sus padres y hermanos que les ayuden. Este problema es tan difícil para los adultos como para los niños. Por tanto, el niño, sus hermanos y padres estarían en el mismo nivel de comprensión. Por esta razón, este tipo de problemas motivan y emocionan a los niños por las matemáticas (Blake S., Hurley s. & Arenz B., 1995).

5. La interacción social hace que los niños actúen como jóvenes matemáticos para probar su respuesta y todos los pasos que dieron para encontrarla.

La interacción social es una de las partes más importantes de un programa de matemáticas, especialmente de aquel que considere a los alumnos como jóvenes matemáticos (Makii, 1985). Sin embargo, es el elemento que falta en los programas con más frecuencia. Las lecciones y deberes tradicionales de matemáticas se diseñan para hacerse en solitario. No se anima a los niños a defender una respuesta o a colaborar entre ellos para resolver un problema. En cambio, se les dan ejercicios individuales y se les pide que los resuelvan solos (Fosnot, 1989).

Sin embargo, si vamos a considerar a los niños como jóvenes matemáticos, debemos permitirles colaborar, discutir, consultar, defender, preguntar, explicar, y proponer a, y con, otros estudiantes usando ideas matemáticas. Los niños construyen su comprensión matemática a través de este tipo de interacción social. Sin esta interacción, los niños simplemente memorizan cómo conseguir una cierta solución sin desarrollar su comprensión. Dejar a los niños usar su propio pensamiento les ayuda a comprender las matemáticas. La memorización hace que los niños actúen y tal vez consigan la respuesta correcta pero cuando el niño usa su propio pensamiento y explica cómo consiguió la respuesta comprenderá mejor el concepto que hay detrás de la respuesta. (Perry Vander Stoep & Yu, 1993).

6. Lo matemático no está en lo manipulativo, sino en la mente del niño.

Mucha gente asume que porque las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget hablan de "operaciones concretas" los niños pequeños no pueden pensar de manera abstracta y necesitan objetos concretos para las matemáticas. Como ya hemos mencionado, los manipulables son herramientas útiles para ayudar a los niños a pensar en relaciones matemáticas pero las matemáticas existen en la mente del niño.

Los niños de preescolar pueden pensar en términos abstractos hasta cierto punto. Según Piaget, los preescolares tienen más dificultades con el pensamiento lógico, ya que, al estar en la etapa pre-operacional, no siempre ven la necesidad de que cada una de sus explicaciones tenga un sentido lógico.

Conclusión

Hay muchas cosas sencillas que los maestros pueden hacer para promover el desarrollo de las matemáticas en cada niño. El uso de estrategias, actividades y juegos sencillos nos ofrece una gran oportunidad para que los maestros ayuden a los niños a construir los conceptos matemáticos básicos. Un entorno estimulante y un maestro dispuesto a ver la habilidad del niño para construir conceptos matemáticos son de gran valor en la construcción de las matemáticas en el niño.

Si hemos de considerar el desarrollo de las matemáticas como emergente, debemos entender que la construcción de los conceptos matemáticos se inicia con el nacimiento del niño. Los niños pueden construir los conceptos básicos de las matemáticas como la cuantificación, seriación, orden y clasificación sin mucha intervención o enseñanza directa de los adultos. Esta comprensión no es algo que se le pueda enseñar a los niños sino que la deben construir por si mismos. El papel del educador es facilitar esta construcción ofreciendo a los niños oportunidades y materiales que promuevan su construcción de las matemáticas.

Ponencia: *La psicomotricidad hoy.*

Autor: VÍTOR DA FONSECA

CURRÍCULUM VITAE

Vitor da Fonseca é professor catedrático na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, mestrado em Dificuldades de Aprendizagem pela Universidade de Northwestern (Evanston - Chicago) e docente do Departamento de Educação Especial e Reabilitação, nos cursos de licenciatura e de mestrado, nas disciplinas de Introdução ao Desenvolvimento Humano, Perturbações do Desenvolvimento, Psicomotricidade e Dificuldades de Aprendizagem.

Psicopedagogo e Psicomotricista, tem sido responsável clínico ao longo de 30 anos em vários centros privados de observação e reeducação psicoeducacional, tendo já observado e reeducado cerca de 5.000 casos nas mais diversas tipologias disfuncionais essencialmente enfocadas nas dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Foi terapeuta no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação C. Gulbenkian, professor e investigador do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, professor do Instituto Superior de Psicologia Aplicada e professor convidado da Escola Superior de Saúde Pública.

É membro do Conselho Científico da Organização Internacional de Psicomotricidade e Relaxação com sede em Paris, membro do comité internacional do Centro para o Desenvolvimento do Potencial Humano com sede em Jerusalém, membro credenciado da Academia Internacional de Investigação em Dificuldades de Aprendizagem e da Associação Internacional de Dislexia, fundada em memória de Samuel Orton com sede em Baltimore, e membro da Associação Europeia de Educação Especial e da Associação Internacional de Educação Cognitiva. É membro fundador da Associação Portuguesa de Psicomotricidade e presidente da Associação Portuguesa de Dislexia.

Desenvolve experiências de formação há vários anos com educadoras, professores, psicólogos, médicos, terapeutas e outros técnicos, quer no país, quer em Espanha, Itália, França, Angola, Brasil, Argentina, Cuba e México, onde é professor convidado de várias universidades públicas e privadas.

É autor de 21 livros nos domínios da psicomotricidade, da antropologia, das dificuldades de aprendizagem, da estimulação precoce, da educação especial, da psicopedagogia, da neuropsicologia e da educação cognitiva, e escreveu cerca de 250 artigos sobre as mesmas matérias em revistas nacionais e estrangeiras. É formador especializado em programas cognitivos, nomeadamente: do Programa de Enriquecimento Instrumental da autoria de R. Feuerstein; do Programa PASS (planificação, atenção e processamento sequencial e simultâneo de informação), da autoria de J. Das, J. Naglieri e J. Kirby; e, do Programa de Desenvolvimento Cognitivo para a Pré-Escola "Brigth Start" da autoria de C. Haywood, onde desenvolve e desenvolve trabalhos de pesquisa e de formação de mediatizadores para os mais variados contextos.

PONENCIA

El enfoque sobre el desarrollo psicomotriz está relacionado con una integración sistemática y neuropsicológica, que se genera a través de sistemas interceptivos, propioceptivos y exteroceptivos, está presentada por el brillante pionero francés de la psicometría H. Wallon. A través de datos informativos provenientes del yo del cuerpo infantil, el autor describe la somatognosia como un crucial primer punto en el prematuro desarrollo de la psicomotricidad del niño. Explorando el cuerpo del niño a través de las informaciones sensoriales como el tacto, vestibulares, propioceptivos y sinestésicos, el sistema postural desarrolla la potencialidad corporal para lograr habilidades favorables al aprendizaje de elementos simbólicos (madurez del hemisferio izquierdo) y no simbólicos (madurez del hemisferio derecho), una transición neurofuncional que permite pasar de una preferencia manual a la especialización hemisférica, una habilidad de aprendizaje que se estimula durante la etapa preescolar del ser humano.

1. - Introdução

De uma forma muito resumida, a aprendizagem decorre dum integração psicomotora muito complexa, primeiramente iniciada pelos **sistemas interoceptivos**, e posteriormente continuada pelos **sistemas propioceptivos e exteroceptivos**.

Vejamos de forma resumida a ontogénese de cada um deles.

Os **sistemas interoceptivos**, que sustentam os mecanismos filogenéticos básicos da sobrevivência já se encontram funcionais no envolvimento intra-uterino (endossistema ecológico), no seu conjunto integrado, pré-figuram os **reflexos neonatais incondicionados** no bebé humano como memória da espécie (Ayres, 1979, Fisher et al., 1991, Fonseca, 2005).

A transição da integração sensorial intra-uterina para o parto, e deste para a integração sensorial extra-uterina, vem pôr em relevo a importância do **tocar** e do **ser tocado**, sensações cruciais de diálogo corporal e tónico entre a mãe e o filho, a partir do qual se desencadeiam outras **integrações sensoriais e motoras vitais**, como por exemplo, o chupar e o engolir, processos que obviamente antecedem o mastigar, ou seja, a autonomia da nutrição como uma das primeiras auto-suficiências.

Dado que é de enorme importância o **contacto corporal íntimo e precoce entre o bebé e a mãe** (ou quem a substitua), devido à necessidade que o cérebro tem de integrar estas primeiras sensações tácteis-cinestésicas, tónicas, propioceptivas, vestibulares e pélvicas, para fazer emergir sistemas funcionais mais complexos, como o vínculo emocional básico (Bolwby, 1969) e o «imprinting» (Lorenz, 1970, Tinbergen, 1951, Winnicott, 1971, 1972), a privação maternal neste período, ou a rotura ou disfunção da díade (Spitz, 1963, 1972; Freud, 1930), pode pôr em causa toda a sua maturação cerebral. Parece verificar-se neste caso que a mãe assume uma espécie de *Eu exterior* e de *Eu rudimentar*, antes que a criança construa o seu próprio Eu.

Harlow, 1958, demonstrou igualmente que a «mãe quente» ao contrário da «mãe fria», produz no bebé, pela riqueza das suas interacções corporais, tácteis, quinestésicas,

pélicas, tónicas, vestibulares, etc., as primeiras sensações do seu próprio Eu, cujas fronteiras se consubstanciam exactamente na pele do seu corpo. Por alguma razão a pele é o maior órgão do corpo.

Com uma mãe quente disponível e pronta a «alimentar» e a satisfazer as necessidades afectivas (ditas corporais), com carícias, abraços, apegos e afectos vários o bebé beneficiando dessa dependência interpessoal tende posteriormente a explorar objectos e envolvimentos inabituais com mais harmonia e segurança, parecendo ganhar mais confiança para o efeito.

Com uma mãe fria, o bebé não tolera situações novas, e não investe na exploração de envolvimentos pouco familiares, como consequência torna-se instável e irrequieto.

A afectividade humana que traduz a união profunda entre o bebé e a sua mãe, envolve essencialmente um processamento sensorial táctil, propioceptivo e vestibular, que no seu todo integrado, ilustram a construção e a formação de vínculos emocionais e afectivos que serão fundamentais para o futuro desenvolvimento da criança.

Sem esta estrutura emocional, com expressões tónicas, tácteis, propioceptivas e vestibulares características, a criança tende a desenvolver-se com menos segurança emocional, e com ela, um potencial de aprendizagem mais vulnerável, acusando mais tarde sinais afectivos desviantes, perturbações emocionais, defensividade táctil, hiper-reatividade, negativismo, etc. Não é de estranhar que as **carências afectivas** ou as relações mãe-filho ansiosas, se revelem no corpo e no tónus das crianças, na medida em que podem provocar: atrasos motores, expressões faciais rígidas, passividade, hipertónias, desconforto, insegurança, instabilidade, mal-estar, descargas pulsionais, desincronizações nos bioritmos, etc.

Com os processos transientes do desenvolvimento, os sistemas interoceptivos dão lugar, ao longo do 1.º ano de vida, aos **sistemas propioceptivos**, onde o sentido vestibular e táctil-quinestésico assumem os papéis preferenciais da interacção com o microenvolvimento familiar nos primeiros doze meses de vida. Trata-se de uma fase neuroevolutiva em que decorrem as aprendizagens motoras e sociais precoces, consubstanciadas pela maturação tónica, pelo desenvolvimento dos padrões motores vertebrados (reptilianos, mamíferoides e primatas), pela coordenação binocular e pela preensão e apreensão dos objectos, que no seu todo funcional culminam na apropriação da postura bípede e da **segurança gravitacional** por um lado (Ayres, 1978), e pela segurança e conforto emocional pelo outro, fornecendo ambos as interacções vinculativas com outros elementos familiares para além da mãe e do pai.

A fonte de segurança que constitui a progressiva conquista antigravitacional na criança, dá-se primeiro em termos interpessoais e emocionais com os **deslocamentos exógenos** (1925, 1932, 1934, 1969) provocados pelos outros nela. Só progressivamente essa segurança gravitacional, em termos intra-pessoais e psicológicos, se transfere prospectivamente para os **deslocamentos autógenos** provocados pela auto-regulação e organização psicomotora das posturas e das práxias.

Num ângulo mais global, Vygostky, 1962, 1978, 1993, aproxima-se também deste princípio, evocando que o desenvolvimento da criança ocorre em dois planos,

primeiro surge o plano social ou seja **interpessoal**, exactamente porque decorre das interacções que a criança estabelece com os outros, isto é, entre pessoas, e segundo surge, o plano psicológico ou seja **intrapessoal**, ou seja, dentro da própria criança.

A integração vestibular e proprioceptiva desencadeada pela motricidade vertebrada, fornece igualmente novas oportunidades para desenvolver a motricidade visual, que dum a exploração global e indiferenciada, passa a ser cada vez mais focada e fixa sobre os objectos e as faces mais familiares, exigindo maior contribuição do sistema vestibular e anti-gravítico para guiar os músculos que sustentam, suportam e coordenam binocularmente os olhos. Toda esta arquitectura, se bem integrada, será mais tarde reclamada para desenhar e ler, se mal integrada, levantará obviamente vários tipos de dificuldades de aprendizagem, verbais ou não verbais (Speece & Cooper, 1990).

Para além desta repercussão neurofuncional fundamenta, a integração sensório-motora básica, por um lado vestibular e proprioceptiva, por outro, táctil e quinestésica, está na base da formação do **sistema postural** e nos **sistemas de regulação da atenção** (Denckla, 1985).

O sistema postural da criança desenvolve-se a partir das explorações mais ou menos óbvias de reptação, de rolar, de quadrupetar, de braquear, etc., verdadeiros pré-requisitos cerebelosos da equilibração e da locomoção vertical únicas da espécie, e que a criança a todo o custo tem de conquistar, caso contrário terá pela infância fora problemas em estabelecer ajustamentos posturais, logo atencionais, necessários a qualquer tipo de aprendizagem a que se submeter (Fonseca, 1987).

Se tais ajustamentos posturais não ocorrerem automaticamente, o seu cérebro, essencialmente o cerebelo e a substância reticulada, tende a disparar distonias, dismetrias, paratonias, sincinésias, permanentes re-equilibrações, instabilidade tónica, actividade irregular e descontrolada, etc.

Pode vir a compensar mais tarde, com terapias ou reeducações, todavia tais disfunções posturais podem complicar as aprendizagens (não verbais e verbais), tornando-as mais penosas e fatigantes, pois sem integrar a informação sensorial no seu sistema vestibular com as que são oriundas das suas articulações e dos seus músculos, vai ser mais difícil saber onde se encontra no espaço e para onde se move ou navega nele, por isso, as disfunções posturais são mais susceptíveis de provocar desvios motivacionais e concentracionais.

Não tendo os pés bem assentes no chão, porque a sua relação com a gravidade é insegura, e porque não processa nem modela informação táctil e vestibular, a criança revela-se instável, desplanificada, desorientada e hiperactiva, sem rumo e sem rota, ela evidencia insegurança em toda a sua personalidade, por esse facto, a sua estabilidade emocional pode estar igualmente comprometida.

De acordo com Luria, 1965, 1975, a **1.ª unidade funcional**, responsável pelas funções de alerta, de vigilância e da atenção, encontra-se nesta fase de desenvolvimento em plena maturação, com o sistema límbico a reintegrar os primeiros sistemas afectivos e emocionais donde decorre a **emergência do «Eu»** (Damásio, 1995).

Nos 12 meses seguintes, a maturação cerebral passa a ser guiada pelas acções e pelas emoções, prelúdios doutras aprendizagens mais diferenciadas, onde se constrói e estrutura a **imagem do corpo**, a **assimetria funcional se especializa intra-hemisfericamente** (Levy, 1980) e a **planificação motora** se verifica nas condutas de auto-suficiência e nas condutas lúdicas, ao mesmo tempo que paralelamente a comunicação não verbal se humaniza, a atenção selectiva se expande e o controlo da actividade se regula com mais eficácia. Aos dois anos as aquisições biológicas universais estão neurologicamente assumidas, as redes sinápticas e o crescimento axo-dendrítico orienta já a criança para as funções pré-simbólicas, onde os **sistemas exteroceptivos** passam a integrar sistemicamente os restantes subsistemas sensoriais e a elaborar inúmeras soluções motoras.

A projecção da estabilidade emocional, consubstanciada na segurança gravitacional, subentende como vimos, uma imagem do corpo, ou seja, uma **somatognósia** (noção do corpo) muito bem organizada, por sua vez decorrente da estabilidade sensorial táctil, vestibular e propioceptiva.

2. Somatognosia, Psicomotricidade e Aprendizagem

A somatognósia está na base das interacções com o envolvimento, sem ela, a integração dos dados exteroceptivos visuais e auditivos, vai ser dramática. Se os processos sensoriais interoceptivos e propioceptivos, não estão estáveis, e conseqüentemente se encontram instáveis e hiperactivos, os exteroceptivos não se podem integrar, pressupondo disfunções de processamento de informação que não permitem que o cérebro se foque ou concentre em algo.

A ponte entre os sistemas propioceptivos e exteroceptivos estabelecida pela somatognósia, envolve um processo psíquico básico registado no cérebro, uma espécie de mapa do corpo armazenado no cérebro, nos seus componentes sensoriais e motores, experienciais e contextuais, em síntese um **mapa psicomotor total** possível de ser reconhecido no espelho pela própria criança (Zazzo, 1948; Lacan, 1949; Ajuriaguerra, 1974, Fonseca, 2005).

Este mapa de si, sempre actualizado pela experiência da criança mergulhada nos seus vários contextos ecológicos, contém a informação sensorial de todas as partes do corpo, de todas as relações sensoriais entre elas, e de todos os movimentos que cada parte pode organizar e produzir, compreendendo a integração de todas as sensações e informações imanentes do corpo e dos ecossistemas, desde as pélvicas, às musculares, às articulares, às tácteis, às gravitacionais, às tónicas, às quinestésicas, isto é, de toda as sensações que possam produzir informação das acções e interacções com o meio. É com este **todo gnóstico do corpo**, auto e eco-organizado que a criança sente o que está a fazer, sem ter necessidade de o olhar ou de o tocar com os seus dedos, é com base nele que a **significação da experiência** (o «meaning» dos ingleses) é registada e integrada no cérebro, pré-estruturando-o para o surgimento da palavra (Johnson & Myklebust, 1967, Bruner et al., 1966).

Do gesto à palavra (Fonseca, 1989, 2001), da linguagem corporal à linguagem falada, da comunicação não verbal à verbal, decorre um complexo e contínuo processo de integração sensorial, permitindo que cada nível de integração subsequente se torne possível.

Esta autodomesticação do corpo de que fala Lorenz, 1970, é a base neurofuncional da linguagem, uma espécie de alfabetização do Eu, centrada no próprio corpo, que dá sentido e integração às informações visuais e auditivas que estão fora dele.

Wapner & Werner, 1957, nesta linha de integração sensorial chegam a propor uma **teoria sensório-tónica** para transformar a sensação (que ocorre periféricamente nos órgãos sensoriais) em percepção (que ocorre centralmente no córtex em sistemas funcionais específicos). Para estes autores para que a sensação seja integrada em níveis corticais, é necessário que se verifique uma **interdependência vicariada** da sensação em percepção, ou seja, um processo de duplicação, equivalência ou substituição neurofuncional que ocorre exactamente, porque a sensação provinda dos estímulos provoca no organismo um desequilíbrio, só posteriormente compensado pelo equilíbrio sensório-tónico que a transforma e promove corticalmente. Esta resposta sensório-tónica visa prevenir o corpo de ser desequilibrado pelos estímulos do mundo exterior, algo extremamente difícil para muitas crianças com problemas de integração sensorial, quer autistas, quer psicóticas e até mesmo hiperactivas.

É com essa informação clara sobre o corpo, sobre os dois lados do corpo e sobre as duas mãos e os dois pés, que a criança brinca com os objectos e joga com os seus amigos. Se o seu cérebro não dispõe de mapas perfeitos sobre o seu corpo, nem de equilíbrios sensório-tónicos que veiculem informações precisas, ela não desfruta da experiência lúdica nem se desenvolve em termos psicomotores, isto é, não transcende os aspectos motores da sua actividade, não os integra emocionalmente, nem os elabora cognitivamente.

Esta **complexidade psicobiológica do jogo**, à luz destes pressupostos somatognósticos que temos vindo a descrever e a analisar, conferem-lhe um papel muito especial em termos de desenvolvimento motor, emocional e cognitivo, na medida em que o jogo exige, não só integração sensorial e emocional, como planificação motora (Fonseca, 2005). Como actividade adaptativa que é, o jogo envolve a captação de sensações e a planificação de acções, terreno intrapsíquico privilegiado, cada vez mais distante das condições sensório-motoras periféricas, para fazer emergir a actividade. Dado que o jogo envolve, pela sua natureza, a resolução de problemas, a organização das soluções motoras a ele inerentes, só pode ser desencadeada se a criança dispuser de informações vestibulares, tácteis e quinestésicas precisas, caso contrário, o prazer que emana do jogo corre o risco de ser desintegrado em termos neurofuncionais.

Sem uma somatognósia integrada, a criança não investe nos jogos nem nos brinquedos, não planifica nem dirige novos movimentos e leva muito mais tempo a aprendê-los, ou simplesmente desinteressa-se deles, não os terminando nem neles se ocupando. Como resultado desta pobre integração sensorial e psicomotora, o seu cérebro também não se organiza e tenderá cada vez mais a centrar-se em actividades pouco planificadas. O **grau de atenção e concentração** que a criança exhibe quando brinca, assim como o nível de actividade em que se envolve, seja ela integrada ou fragmentada, ilustra se o seu cérebro está apto a sentir, a controlar ou a focar-se em sensações e acções, pois é com base nestes pré-requisitos que efectivamente a criança, começa então a orientar-se, cada vez mais, para actividades simbólicas (Douglas & Petters, 1979).

Antes da criança compreender palavras, ela entende situações e acções, produzindo entre elas o que se pode chamar já, relações de inteligibilidade na lógica piagetiana, para isso precisa de ter atenção para captar do emissor sons articulados e

seuencializados. Sem dispor de tais condições de processamento de informação, ou melhor de integração sensorial auditiva, a criança não pode posteriormente formar palavras a partir das sensações da sua boca, da sua língua, da sua faringe e da sua laringe.

3. Potencialidade Corporal, Oromotricidade e Linguagem

A **linguagem** produzida em termos oromotores, depois de compreendida internamente só pode apresentar características de articulação perceptíveis, porque o sistema vestibular impede que as informações do corpo e da motricidade, intercedam na elaboração da fala. Para que a criança ascenda à fala, e transite duma expressão gestual para uma expressão superior e verbal, é preciso que se verifique, o que Quirós & Schrager, 1985, denominaram por **potencialidade corporal**.

A passagem duma linguagem à outra envolve processos de inibição e de exclusão sensorial (táctil, cinestésico, vestibular, propioceptivo, etc.), extremamente complexos, uma subordinação duns processos noutros, visando uma hierarquização sistémica de novos sistemas funcionais.

À medida que a criança aprende a falar, **novos processos de integração sensorial e psicomotora** emergem, à custa da inibição duns e da incorporação doutros (Das et al., 1979, Kimura, 1973, Dennis & Whitaker, 1977). Para os mesmos autores, para que a linguagem surja, é necessário que o hemisfério esquerdo iniba o hemisfério direito, considerado o hemisfério postural e corporal. Inibido este, o hemisfério esquerdo fica mais livre para a sua funcionalidade simbólica.

Todo este esquema de **sequências integrativas sistémicas**, pressupõe uma organização cerebral de sistemas funcionais exteroceptivos deveras complexa, sem a qual a aprendizagem da linguagem não seria possível. A criança portadora de deficiência mental não dispõe desta arquitectura neurofuncional, e a criança com dificuldades de aprendizagem (Fonseca, 2004, Fonseca, 2005) tem nela vulnerabilidades, por isso os atrasos de linguagem são facilmente identificáveis, como são fáceis de verificar os inúmeros sinais de desintegração sensorial e psicomotora que as caracterizam.

Como acabamos de verificar, o sistema funcional da audição está anatómica e intimamente ligado ao **sistema vestibular** pela importância que ele assume na organização interhemisférica da informação, comprovada pela potencialidade corporal.

Ouvir outras pessoas, exige controlo postural, atenção, mobilização tónica, inibição corporal e motora, para isso o sistema vestibular, tem de actuar com plasticidade, caso contrário, o cérebro não vai processar informação simbólica. Com problemas vestibulares, a criança acusa atrasos de linguagem (Ayres, 1979, Fisher et al., 1991), embora superáveis, todavia a **articulação**, como oromotricidade hipercomplexa que é, não pode ser produzida sem uma coordenação linguo-labial precisa e rápida.

Como a linguagem, a **percepção visual** é também um produto final da integração sensorial precoce, o desenho, as experiências estéticas, a coordenação óculo-manual

dos objectos, etc., vão permitir atingir as primeiras práxias construtivas visuo-espaciais e visuo-construtivas (Fonseca, 1976, 2005).

A simples percepção visual duma imagem é em certa medida o seu reconhecimento, uma percepção mais avançada dum objecto, exige relacioná-lo com outros objectos e com o envolvimento onde está colocado. A percepção espacial, torna-se assim um instrumento de orientação no mundo, não porque se reduz a um processo visual, mas porque associado a outros processos sensoriais, como o vestibular, o propioceptivo, o táctil ou quinestésico, permite integrar a experiência visual a um nível mais elevado, pois é dessa aglomeração multissensorial que simultaneamente a visão se torna num instrumento de compreensão (Fonseca, 1976, 1979, 2005).

Com um sistema vestibular pobre, e conseqüentemente, com um sistema postural desconexo e uma motricidade carregada de lapsos, a percepção de profundidade, de convergência e divergência, a constância da forma, a figura-e-fundo, o escrutínio, a focagem, a fixação, as explorações sacádicas, a perseguição e a investigação visual não se desenvolvem, comprometendo obviamente muitos processos de aprendizagem, em casa e na escola, eles vão surgir com frequência.

Fazer bem as coisas, ajudar a arrumar, fazer recados, concluir tarefas, pintar, recortar, colar, colorir, compor, construir, jogar e brincar, quer sozinho ou acompanhado, requerem da parte da criança uma integração psicomotora superior, onde as actividades são iniciadas, continuadas e terminadas com perfeição, para tal, ela precisa de uma percepção visual funcional e de uma motricidade planificada e intencional. Qualquer actividade ou ocupação, sugere a realização e a organização de resposta adaptativas, ou sejam, movimentos construídos na base de dados sensoriais e posturais estáveis, consistentes e integrados. A criança com dificuldades de integração sensorio-motora ou psicomotora, raramente conclui tarefas ou actividades porque há muitas coisas que a confundem, a distraem, a superexcitam ou a aborrecem.

A maioria das tarefas do dia a dia da escola são operadas com a visão a orientar e a dirigir as mãos, para tal, a criança precisa de integrar as sensações vestibulares e propioceptivas que vêm delas, a fim de as ajustar com precisão às novas aferências visuais que resultam da sua motricidade combinada. Mesmo num adulto, quando qualquer actividade é pouco habitual ou frequente, o suporte visual é indispensável para a sua realização. Uma boa coordenação óculo-manual, é portanto essencial para o desenvolvimento global da criança, porque quer dizer que as mãos, e os respectivos dedos, se colocam e combinam nos lugares exactos para onde os olhos transmitiram ao cérebro que eles deveriam encontrar-se (Fonseca, 1976, 1984).

Não se trata portanto duma questão de percepção visual pura e simples ou de uma mera coordenação motora das mãos, para realizar a maioria das tarefas da escola e de casa, o cérebro precisa de lidar não só com as sensações dos olhos e das mãos, mas também deve integrar informação da gravidade, dos receptores quinestésicos dos músculos, das articulações, da pele, enfim do todo corporal, sem essa interacção dinâmica, o cérebro não trabalha bem, e não trabalhando bem a aprendizagem não é fácil nem jubilosa, ela passa a ser penosa e desmotivante.

Se as informações sensoriais, oriundas do corpo ou fora dele, não forem precisas ao nível da recepção (input), elas não são bem integradas no cérebro, e por esse facto,

ele não pode organizá-las em respostas adaptadas, o produto final (output) em consequência sairá inadequado. Se a criança evidenciar problemas vestibulares, proprioceptivos, tácteis, quinestésicos, sensorio-tónicos ou posturais, é provável que tenha problemas de coordenação óculo-manual e revele dispraxias finas variadas, por esse facto vai-lhe ser difícil desenhar uma linha dentro de labirintos, vai ter dificuldades de cópia e de transporte visual, mais tarde pode apresentar dificuldades grafomotoras ou laborais, isto é, micromotoras.

Nesta fase do desenvolvimento, a sequencialização das funções de aprendizagem desacelera e o seu afinamento e aperfeiçoamento tendem a ocupar mais tempo de maturação. O microsistema ecológico da família expande-se para outros mesosistemas extrafamiliares, a 2.ª unidade de Luria matura-se com base na assimetria hemisférica e a dominância sensorio-motora integra-se na dominância linguística, as pré-aprendizagens simbólicas são o investimento cognitivo máximo da criança, o jardim infantil e a pré-escola a sua faculdade.

Se o cérebro ao longo do período pré-escolar tiver trabalhado bem e de forma sistémica, diferentes áreas de integração táctilo-quinestésica, visual e auditiva vão poder processar informação de forma mais complexa e especializada, e tais sistemas funcionais vão ser importantes para as aprendizagens simbólicas propriamente ditas.

4 – Aprendizagens Simbólicas e Especialização Hemisférica

Um bom desenvolvimento do cérebro é sinónimo de especialização hemisférica e de dominância sensorial e motora, por isso a criança em idade escolar deve estar bem lateralizada no olho, no ouvido, no pé e na mão. A criança de 6 anos para aprender bem a ler, a escrever, a contar e a pensar, deve ser dextra ou esquerdina, e nunca ambidextra, dado que tende a usar ambas as mãos de forma grosseira, e nenhuma de forma fina ou superior. Quer o corpo, quer o cérebro devem dispor de circuitos de informação claros e mutuamente interligados, o tráfego de informação entre um e outro não pode ser confusional, mas sim proficiente e rápido, é disto que se trata quando abordamos a especialização hemisférica (Appelton et al., 1975, Koppitz, 1971, Fonseca, 2005).

Com a especialização hemisférica o hemisfério direito (dito postural) tem por missão o processamento preferencial da **informação espacial simultânea**, enquanto o hemisfério esquerdo (dito linguístico) processa preferencialmente a **informação verbal sequencial** (Das et al., 1979). Antes que ambas as partes do cérebro se especializem, é necessário que ambas trabalhem em conjunto e comuniquem entre elas, sem esse diálogo funcional, que ilustra uma integração psicomotora optimal, ambas tendem a desenvolver funções similares e não complementares.

Com uma fraca especialização hemisférica, frequentemente identificada em crianças com dificuldades de aprendizagem, as aprendizagens simbólicas superiores tendem a bloquear, emergindo uma fraca comunicação inter-hemisférica e uma confusão informacional entre o centro e a periferia, daí resultando uma desintegração dos sistemas funcionais, um colapso sistémico.

O conhecimento do corpo é a base do conhecimento do cérebro, porque a comunicação perfeita entre os dois lados do corpo, que encerra a somatognósia, é a

base neurosistémica a partir do qual os dois hemisférios cerebrais comunicam e co-actuaam entre si.

Quando a especialização hemisférica funciona, uma mão lidera a outra nas práxias, um olho lidera o outro na visão de profundidade e um ouvido lidera o outro na fragmentação dos fonemas. Com tal especialização hemisférica foi possível à espécie humana desenvolver um mundo civilizacional para além dum mundo natural, ao mesmo tempo que uma criança pode desenvolver um sistema simbólico em cima doutro.

A especialização hemisférica é portanto um produto final que resulta naturalmente de processos de integração sensorial e psicomotora estáveis e sistémicos. Sem que a criança tenha integrado no seu cérebro os sistemas funcionais que acabámos de descrever, aprender a ler, a escrever, a contar e a pensar, não serão fáceis de adquirir.

No momento em que a criança aprende a ler o seu cérebro deve fornecer os produtos finais da integração sensorial e psicomotora, sem eles a criança pode sentir muitas dificuldades na escola e na vida em geral.

Os produtos finais desta **construção neuropsicomotora**, que ilustra em termos vygotskinianos uma **co-construção sócio-cultural**, tendem a fornecer as competências neurológicas e os pré-requisitos da aprendizagem simbólica (leitura, escrita e cálculo) à criança de idade escolar, onde convergentemente ela exhibe uma auto-estima e uma auto-confiança, que são ingredientes fundamentais para se concentrar e organizar processos de aprendizagem com os quais atinge primeiro um pensamento postural, somatognóstico e prático, antes de um pensamento lógico, inferencial ou formal. O seu cérebro, devido a toda a integração psicomotora que abordámos como paradigma da aprendizagem, está pronto para **aprender a aprender**.

A aprendizagem humana emerge, conseqüentemente, de **sistemas funcionais**, ou seja, de estruturas neuronais envolvidas nos processos mentais que medeiam a globalidade dos produtos comportamentais ou de performance, sejam eles sensoriais, motores, emocionais, linguísticos ou cognitivos. Quando as propriedades sistémicas de totalidade, interdependência, hierarquia, auto-regulação, adaptabilidade, equilíbrio e equifinalidade, estão presentes nos sistemas funcionais, os processos de aprendizagem surgem como efeito dessa organização sistémica do cérebro, porém se emergirem distúrbios subtis em tais sistemas ou subsistemas, mesmo que não ocorram modificações neurológicas estruturais ou funcionais, as dificuldades de desenvolvimento ou de aprendizagem podem revelar-se. Sem a integração de sistemas funcionais desde o nascimento à entrada para a escola pré-primária e primária a aprendizagem não é possível, em certa medida, esta parece ser a lição da filogénese e da ontogénese psicomotora.

Os mecanismos que presidem à comunicação e à aprendizagem da criança, portanto, não podem estar muito longe dos substratos que permitiram a ascensão da aprendizagem na espécie humana, a sua neurodinâmica é que é certamente diferente, compreendê-la é uma obrigação para todos os que têm a missão de educar ou habilitar.

BIBLIOGRAFÍA

AJURIAGUERRA, J. de (1974) – *Manuel de Psychiatric Chez L'Enfant*, Ed. Masson & Cic., Paris.

APPELTON, C., CLIFTON, J., GOLDBERG, B. (1975) – *At Risk Preschool Children*, Ed. Houghton & Mifflin Co. Boston.

AYRES, J. (1978) – *Sensory Integration and Learning Disorders*, Ed. Western Psychological Services, Los Angeles.

" (1979) – *Sensory Integration and the Child*, Ed. Western Psychological Services, Los Angeles.

BOWER, T.G. (1974) – *Development in Infancy*, Ed. W.H. Breeman and Co., S. Francisco.

BOWLBY, J. (1969) – *Attachment and Loss: vol. I*, Ed. Basic Books, N. York.

BRUNER, J. (1974) – *The Grow of Competence*, Ed. Academic Press, London.

BRUNER, J., OLIVIER, R. & GREENFIELD, P. (1966) – *Studies on Cognitive Growth*. Ed. Wiley, N. York.

DAMÁSIO, A. (1995) – *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*, Ed. Europa-América, Lisboa.

DAS, J.P., KIRBY, J. & JARMAN, R. (1979) – *Simultaneous and Sucessive Cognitive Processes*, Ed. Academic Press, N. York.

DENCKLA, M.B. (1985) – *Motor Coordination n Dyslexic Children: theoretical and clinical implications*, In *Dyslexia: a neuroscientific approach to clinical evaluation*, F. Duffy and N. Geschwind (ed.), Ed. Little Brown and Co., Boston.

DENNIS, M. & WHITAKER, H. (1977) – *Hemispheric Equipotentiality and Language Aquisititon*, In S. Segalowitz and F. Gruber (Eds.), *Language Development and Neurological Theory*, Ed. Academic Press, N. York.

DOUGLAS, V. & PETERS, K. (1979) – *Toward a Clearer Definition of the Attentional Deficit of Hyperactive Children*, In G. Hale and M. Lewis (Eds.) *Attention and Cognitive Development*, Ed. Plenum, N. York.

FISHER, A. & cols. (1991) – *Sensory Integration: theory and Practice*, Ed. F.A. Davis Co., Philadelphia.

FONSECA, V. da (1975) – *Contributo para o Estudo da Génese da Psicomotricidade*, Ed. Notícias, Lisboa.

" (1989) – *Desenvolvimento Humano: da filogénese à ontogénese da motricidade*, Ed. Notícias, Lisboa.

" (1987) – «Algunos Fundamentos Psiconeurológicos y Psicomotores de la Dislécia», In *Psicomotricidad*, vol. n.º 27 (73-116).

" (1984) – *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*, Ed. Notícias, Lisboa.

" (1995) – *Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos factores psicomotores*,

Ed. Notícias, Lisboa.

" (1997) – «Un Abordaje Neuropsicológico de la Somatognósia», In *Psicomotricidad*, n.º 54.

" (1994) – «Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem: tendências filogenéticas numa perspectiva dialógica entre o "Normal" e o "Desviante"»; In *Rev. de Ed. Esp. e Reab.*, n.º 1 (7-44).

" (1994) – «Proficiência Motora em Crianças Normais e com Dificuldades de Aprendizagem», In *Rev. de Ed. Esp. e Reabilitação*, n.º 2 (7-40).

" (1989) – «Psicomotricidade e Psiconeurologia: introdução ao Sistema Psicomotor Humano (SPMH)», in

Rev. de Ed. Esp. e Reabilitação, n.º 1, Jun.º (9-18).

" (1976) – *Escola, escola, quem és tu?*, Ed. Notícias, Lisboa (co-autoria).

" (2001) – *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*, Âncora editora, Lisboa.

" (2004) – *Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*, Âncora editora, Lisboa.

" (2005) – *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*, Âncora editora, Lisboa.

FREUD, S. (1930) – *Le Moi et le Ça*, Ed. Payot, Paris.

" (1962) – *Trois Essais sur la Théorie de la Sexualité*, Ed. Gallimard, Paris.

HARLOW, H. (1958) – «The Nature of Love», In *American Psychologist*, n.º 13 (673-685).

JOHNSON, D. & MYKLEBUST, H. (1967) – *Learning Disabilities: Educational Principles and Practices*, Ed. Grune & Stratton, N. York.

KIMURA, D. (1973) – «The Assymetry of the Human Brain», In *Scientific American*, n.º 228 (70-78).

KOPPITZ, E. (1971) – *Children with Learning Disabilities: a five year follow-up study*, Ed. Grune & Stratton, N. York.

LACAN, J. (1949) – *Le Stade du Miroir*, In *Ecrits*.

LORENZ, K. (1970) – *Studies in Animal and Human Behavior*, Ed. Harvard Univ. Press, MA.

LURIA, A.R. (1965) – *Higher Cortical Functions in Man*, Ed. Basic Books, N. York.

" (1975) – *The Working Brain*, Ed. Peguin Books, London.

QUIRÓS, J. & SCHRAGHER, O. (1985) – *Neuropsychological Foundations in Learning Disabilities*, Ed. Academic Therapy Public., S. Rafael.

SPEECE, D.L. & COOPER, D. (1990) – «Ontogeny of School Failure: classification of first grade children», In *Am. Educat. Research Journal*, n.º 27 (119-140).

SPITZ, R. (1963) – *Le Première Année de la Vie de L'Enfant*, Ed. PUF, Paris.

" (1972) – *De La Naissance à la Parole*, Ed. PUF, Paris.

TINBERGEN, N. (1951) – *The Study of Instinct*, Ed. Oxford Univ. Press, N. York.

VIGOTSKY, L.S. (1962) – *Thought and Language*, Ed. MIT Press, Cambridge.

" (1978) – *Mind and Society: the development of higher psychological processes*, Ed. Harvard Univ. Press,

N. Jersey.

" (1993) – «The Collected Works», In R. Rieber & A. Carton (ed.,) *The Fundamentals of Defectology*, vol. 2, Plenum Press, N. York.

WALLON, H. (1925) – *L'Enfant Turbulent*, Ed. Alcan, Paris.

" (1932) – *Syndromes d'Insuffisance Psychomotrice et Types Psychomoteurs*, In Ann. Med. Psychol.

" (1934) – *Les Origines du Caractère chez l'Enfant*, Ed. PUF, Paris.

" (1969) – *Do Acto ao Pensamento*, Ed. Portugália, Lisboa.

WAPNER, S. & WERNER, H. (1957) – *Perceptual Development*, Ed. Worcester, Massachusetts.

WINNICOTT, D.W. (1971) – «Les Corps et le Self», In Rev. *Nouvelles de Psychanalyse*, n.º 3.

" (1972) – *Les Processus de Maturation chez l'Enfant*, Ed. Payot, Paris.

ZAZZO, R. (1948) – «Image du Corps et Conscience de Soi», in *Enfance*, n.º 1.

Ponencia: *El desarrollo físico y la salud.*

Autor: SERGIO RAÚL GARCÍA MARTÍNEZ.

CURRÍCULUM VITAE

Director Instituto Pedagógico de Formación Profesional
Torreón, Coahuila, México

Es Profesor de Educación Primaria y Preescolar por la Escuela Normal de Torreón en Torreón, Coah. Licenciado en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional en Torreón, Coah. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona y Diplomado en Psiconeurología de la enseñanza y la pedagogía por la Universidad Autónoma de Coahuila.

Ha sido profesor de Jardín de Niños, de Educación Primaria, Asesor Pedagógico de Pronalees, profesor de Estimulación Temprana, miembro del Consejo de la Red de Matemática Educativa de la UPN, Director y profesor del Gimnasio de Estimulación Temprana Integral MINENE, profesor de Educación Superior de UPN, Unidad Torreón, Universidad Iberoamericana, Instituto Internacional de Administración Estratégica, Universidad Autónoma de la Laguna, Universidad de León en España. Actualmente es director y catedrático del Instituto Pedagógico de Formación Profesional de Torreón, Coahuila; el cual ofrece la Maestría en Educación Infantil.

Ha publicado diversos libros de texto de matemáticas, español y conocimiento del medio para la Editorial Trillas de México y la Editorial Edebe de España, además de artículos educativos en diferentes revistas nacionales e internacionales.

Ha dado conferencias y talleres en diversos congresos de educación (regionales, nacionales e internacionales), con los temas de Resolución de Problemas Matemáticos, Evaluación, Estimulación Temprana, Estimulación Prenatal y Desarrollo de las Inteligencias Múltiples.

PONENCIA

A lo largo de mi experiencia como padre y educador de niños en etapa inicial y preescolar he ido recabando una serie de actividades que favorecen el desarrollo psicomotor de los pequeños; cada una de ellas las he aplicado en las sesiones de estimulación temprana, en clases de psicomotricidad en preescolar, o bien en casa con mis propios hijos.

Aunque la mayoría de la creación de estas actividades motoras no son de mi invención, sí lo son la organización de cada una de ellas de acuerdo al aspecto psicomotor que se desarrolla predominantemente y su ubicación de acuerdo a la edad cronológica para el mejor aprovechamiento a la hora de su práctica y ejercitación.

Cabe señalar también que al llevar acabo la propuesta de actividades que se presenta más adelante, es muy importante realizarla como una acción lúdica y de acercamiento emocional; de esta manera, aunque las actividades se repitan diaria o cíclicamente, siempre atraerá la atención de los pequeños, por lo cual son muy recomendables sobre todo para los ejercicios que favorecen el tono muscular y el arrastre, debido a que al principio pueden ser fatigosos y poco atractivos, por lo tanto se deben relacionar con coros, rimas y digitales que estimulen sensorialmente al bebé o al niño pequeño y, de esta forma, aumentar el umbral de fatiga, sobre todo con los niños con problemas psicomotores.

Los aspectos motores para trabajar con dicha propuesta son el **esquema corporal, equilibrio, ubicación espacio-temporal, lateralidad y coordinación motriz fina**, para lo cual se proponen una serie de estrategias, actividades, ejercicios y juegos para desarrollar de manera óptima el área neuromotora del niño en etapa infantil.

Esquema corporal: es el aspecto que por obvias razones se relaciona con todos los demás, ya que al poner en práctica cualquier actividad motriz, el niño va explorando, evidenciando y tomando conciencia de sus capacidades motoras de su cuerpo, con lo cual independientemente del aspecto a abordar, siempre se esta desarrollando en alguna medida el conocimiento y coordinación del esquema corporal. Las actividades que se proponen en esta propuesta pretenden que poco a poco el niño vaya adquiriendo mayor coordinación y destreza de su cuerpo, de tal forma que aún en etapas tempranas pueda participar y colaborar en la ejecución de tareas relacionadas con la vida cotidiana.

Equilibrio: es otro de los aspectos de suma importancia para trabajar desde la edad más precoz, pues se ha demostrado científicamente que los niños que reciben estimulación en este aspecto, a través de la experimentación del cuerpo del niño al colocarlo en diversas posturas y efectuar ciertos movimientos, proveen información al cerebro acerca de las tres dimensiones en que nos desenvolvemos al desplazarnos. En este apartado presentamos diversas actividades y ejercicios para desarrollar en los bebés hasta el primer año de vida el equilibrio pasivo, esencial para lograr con eficacia el posterior equilibrio dinámico o activo que dependerá absolutamente de él.

Ubicación espacio-temporal: noción fundamental para el acceso de aprendizajes complejos que se desarrollaran en una edad posterior, como es el caso de la lectura y

la escritura. No sobra decir que, en la medida que este aspecto se relacione con otros que involucran el movimiento (esquema corporal, equilibrio, lateralidad), el desarrollo motor será más completo y armónico, ya que las actividades que se proponen pretenden que desde la más tierna edad el niño cobre conciencia del espacio en relación con los objetos, personas que lo rodean y la temporalidad de los sucesos que acontecen en la vida cotidiana o al llevar a cabo una estrategia de aprendizaje.

Lateralidad: aunque desde la organización neuronal prenatal esta definida lo que será la lateralidad de cada individuo, no será hasta después del sexto mes cuando el niño comience a evidenciar incipientemente su predominancia cerebral, es decir si va a ser diestro o zurdo. A partir de este momento, se propone ofrecer a los pequeñitos actividades que ofrezcan la oportunidad de que el cerebro decida qué mano le sirve mejor para manipular un objeto y, más tarde, de acuerdo al criterio próximo distal, que pie utilizar para llevar a cabo determinada acción. Es conveniente advertir que no debe forzarse al niño para que posea una u otra dominancia lateral, sino que esta debe ser decidida de manera natural.

Coordinación motriz fina: probablemente al presentar este aspecto se eche en falta la coordinación motriz gruesa y las actividades para desarrollarla, pero este aspecto queda ampliamente trabajado al poner en práctica las actividades relativas a los otros aspectos que integran la propuesta, ya que los movimientos, acciones y destrezas propuestos permiten el óptimo desarrollo de la coordinación motriz gruesa. En cuanto a la coordinación motriz fina diremos que por obvias razones no se presenta actividad alguna para los primeros seis meses, puesto que el organismo, así como la aparición de las funciones de la corteza cerebral, aún no están preparadas para dicha tarea; por lo tanto, en las actividades que se proponen a partir del sexto mes, se evidencia una estrecha relación entre la coordinación manual y la madurez visual, que en la medida en que las llevemos a cabo, los niños conseguirán a más temprana edad desarrollar habilidades donde se involucre este aspecto tan importante para el abordaje de actividades escolares como el dibujo, colorear, recortar y escribir.

No obstante, la presente propuesta de desarrollo psicomotor puede servir de parámetro evaluativo respecto a los que los niños pueden y deben desarrollar, de acuerdo a cierto rango cronológico.

Partiendo de las reflexiones teóricas sobre la evaluación y, tratando de dejar atrás el lastre que ha supuesto hasta épocas muy recientes, la evaluación cuantitativa del desarrollo psicomotor, nos planteamos la evaluación como recogida de información de cada individuo en particular, sin hacer juicios de valor, de forma que nos permita ajustar eficazmente la acción educativa.

Pensamos que el instrumento idóneo para evaluar y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje es la observación. La sala de psicomotricidad, de usos múltiples, o el patio son lugares ideales para la observación ya que en este espacio el niño se encuentra en una situación de seguridad, aceptación que le permite actuar libremente: además encuentra unos materiales que puede manipular de forma creativa y unos compañeros y adultos con los que se relaciona y juega, manifestando sus diferentes formas de relación y su forma de ver y entender el mundo.

A partir de esta observación, podemos ajustar nuestra intervención pedagógica específica para cada niño y planificar las situaciones que plantearemos al grupo al menos inicialmente, en la próxima sesión.

La observación, que de ser posible se contrasta con la realizada por una grabación en video, la podemos realizar utilizando, como se menciono anteriormente, las actividades propuestas como parámetros que nos permiten ver la expresividad motriz de cada niño.

Partiendo de estas actividades como indicadores, es posible evaluar la actuación de cada niño en la relación con el objeto, la relación en el espacio, la relación con el tiempo, la relación con los otros y la relación consigo mismo.

Además de la observación, otro instrumento valioso de evaluación puede ser el solicitarles a los niños preescolares que realicen dibujos al finalizar cada sesión de motricidad o educación física. Estos dibujos nos permitirán observar su evolución en cuanto a la representación mental de su cuerpo, de su madurez grafomotora, el nivel de representación alcanzado; además, ponen de manifiesto sus vivencias más significativas y cómo se sitúa en el grupo.

Por otra parte, las fotos fijan momentos que nos parecen representativos y que nos permiten comparar situaciones que se dan en diferentes momentos.

PROPUESTA PARA EL DESARROLLO PSICOMOTOR

Aspectos del desarrollo psicomotor	Propósitos generales
1. Esquema corporal	a) Desarrollar una imagen clara y positiva de sí mismo, progresando en el conocimiento del propio esquema corporal. b) Descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices, sensoriales y expresivas. c) Adquirir la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo para la ejecución de tareas de la vida diaria.
2. Equilibrio (pasivo y activo)	a) Experimentar diversas posturas que estimulan las áreas del equilibrio del cerebro, como reconocimiento de las tres dimensiones en las que vivimos. b) Controlar el equilibrio del cuerpo en actividades dinámicas.

3. Ubicación espacio-temporal	<p>a) Progresar en la ubicación y orientación en el espacio en relación con los objetos y personas que lo rodean.</p> <p>b) Apreciar diferentes dimensiones al desplazarse e intervalos en relación con los objetos que lo rodean.</p> <p>c) Advertir diferentes velocidades de movimiento.</p>
4. Lateralidad	<p>a) Ofrecer oportunidades diversas de manipulación para que de manera natural manifieste su lateralidad.</p> <p>b) Aumentar el dominio y habilidad de su lateralidad en relación con los miembros superiores e inferiores de su cuerpo.</p>
5. Coordinación motriz fina	<p>a) Aplicar la coordinación visomotora para explorar y manejar objetos con un grado de precisión cada vez mayor.</p> <p>b) Aumentar el grado de habilidad para conseguir un mejor dinamismo en sus ejercicios.</p>

ACTIVIDADES Y RECURSOS PARA FAVORECER EL DESARROLLO PSICOMOTOR

EDAD	ESQUEMA CORPORAL	EQUILIBRIO	UBICACION ESPACIO TEMPORAL	COORDINACIÓN MOTRIZ FINA	LATERALIDAD
0 a 4 meses	<p>1. Flexión y extensión de las piernas alternativamente.</p> <p>2. Extensión de las dos piernas a la vez y flexión contra el abdomen, presionando suavemente</p> <p>3. Flexión y extensión de brazos, manos y dedos.</p> <p>4. Flexión, extensión y rotación de los pies</p> <p>5. Colocación del niño en posición ventral y con estímulos visuales o auditivos tratar de que mantenga la cabeza erguida.</p> <p>7. Estímulos sensoriales corporales con diversas texturas: guantes, semillas, globos, etc.</p> <p>8. De espalda, levantar al bebé, sujetándose de los pulgares del adulto</p>	<p>EJERCICIOS PASIVOS</p> <p>1. Boca abajo, girar y acelerar en varias direcciones.</p> <p>2. Hacer girar al niño, sujetándole por las manos.</p> <p>3. Adulto acostado de espalda, mover al bebé a través del espacio: derecha-izquierda, delante y atrás.</p> <p>4. Mecer en almohada, cojín, rodillo o pelotas.</p> <p>5. Inclinación en cojín: adelante-atrás, derecha-izquierda.</p> <p>6. Levantar suavemente al bebé recostado sobre los muslos de un adulto.</p> <p>7. Rodar al bebé sobre el piso y rampas.</p> <p>8. Trotar con el bebé cargado: ritmos y coritos.</p>	<p>1. Boca abajo, permitirle que alcance juguetes.</p> <p>2. Seguir con los ojos el movimiento de un móvil suspendido o una pelota arrastrándose, globos y burbujas flotando, etc.</p> <p>3. Presentar estímulos sonoros para que el bebé los localice: música, sonidos de animales y objetos, instrumentos musicales, sonajas, etc.</p> <p>4. Mover al bebé al ritmo de diferentes ritmos musicales al tiempo que se dan indicaciones espaciales.</p> <p>5. Paracaídas.</p>		

<p>5 a 12 meses</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Arrastre apoyando los pies en la palma de la mano del adulto 2. Ayudar al bebé a realizar el patrón cruzado: arrastre y gateo, presentándole un objeto de interés 3. Sujeto de una barra o aros pequeños jalar al bebé y levantarlo. 4. Imitación expresiones faciales. 5. Recorrer trayectos: rampas, escalera, túneles, etc. 6. Hacer carretillas. 7. Pasar de acostado a sentado. 8. Entrenarlo para bajar de alturas. 9. Gateando, seguir objetos jalados por cordón. 10. Gatear varios bebés hasta un punto en común. 11. Caminar por diferentes superficies. 12. Pedir al niño que arrulle, cante, dé comer, abrace, bese a un muñeco. 	<p>EJERCICIOS PASIVOS COLLARÍN OBLIGATORIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Giro horizontal sobre los hombros del adulto. 2. Mecer al bebé en forma de cuna y columpio. 3. Giro de avión y péndulo. 4. Aceleración, lanzar al bebé. 5. Arrastrar en una sábana. 6. Rodar de un punto a otro y dentro de un cilindro. 7. Arrastrarse y gatear por una superficie angosta (salchicha). 8. Ponerse de pie apoyado en diversos objetos: barra, pared... 9. Caminar con ayuda: de un aro, cilindro, silla, etc. 10. Sentarse, acostarse boca arriba y abajo en una pelota. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombrar las partes del cuerpo y tocarlas. 2. Arrastrarse y gatear por túneles y entre obstáculos. 3. Jalar un cordón y descubrir un juguete. 4. Golpear globos y deshacer burbujas. 5. Apretar juguetes que suenen. 6. Cubrir una pelota con un trozo de tela y preguntar dónde esta. 7. Dónde quedo la bolita. 8. Asociar sonidos con objetos y animales. 9. Señalar un objeto entre varios más. 	<p>A PARTIR DE LOS 6 MESES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ofrecer objetos redondos y cilíndricos para que los tome con la palma de la mano. 2. Pasar objetos de una mano a otra. 3. Tomar trozos de comida con los dedos. 4. Jugar con digitales. 5. Romper hojas. 6. Estirar y apretar masa. 7. Pintar con los dedos. 8. Destapar una caja y meter y sacar objetos. 9. Encajar figuras. 10. Edificar torres. 	<p>A PARTIR DE LOS 6 MESES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar justo en el centro del bebé objetos de interés para que el decida la mano que usará. 2. Golpear con la mano un objeto suspendido. 3. Garabatear en papel. 4. Desencajar clavijas ensartadas en un bastidor. 5. Meter recipientes. Recipientes. 5. Meter diversas semillas por ranuras pequeñas. 6. Patear pelotas.
----------------------------	--	---	--	---	---

ACTIVIDADES Y RECURSOS PARA FAVORECER EL DESARROLLO PSICOMOTOR

EDAD	ESQUEMA CORPORAL	EQUILIBRIO	UBICACION ESPACIO TEMPORAL	COORDINACIÓN MOTRIZ FINA	LATERALIDAD
1 a 2 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar con el niño frente a un espejo. 2. Cantos donde se nombren y activen las partes del cuerpo. 3. Iniciar a braquiar (pasamanos), quedar suspendido. 4. Identificar en ilustraciones las partes del rostro y cuerpo. 5. Simular el movimiento de diversos animales. 6. Pedirle que se vista por sí solo. 7. Jugar al juego de Simón dice... 8. Sortear obstáculos. 9. Acelerar sus movimientos a partir de juegos organizados. 10. Arrastrarse a través de objetos bajos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caminar alrededor de equipo neuromotor, empujando una silla o cilindro y en superficies desiguales. 2. Caminar llevando un objeto en las manos, mandados, organizar carreras. 3. Caminar sobre línea o figuras marcadas en el piso. 4. Estando de pie, pedirle que recoja juguetes en el suelo. 5. Mantenerse en un pie. 6. Brincar de un lugar a otro: palos, listones, aros, equipo neuromotor. 7. Brincar desde un escalón. 8. Maromas (piruetas) con ayuda. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llenar y vaciar cajas. 2. Armar rompecabezas. 3. Colocar bloques en distintas posiciones: apilados, recta, quebrada, círculo. 4. Caminar, correr, brincar y bailar en distintas direcciones. 5. Solicitar el nombre de las cosas que ve en diferentes direcciones. 6. Distinguir objetos por su forma, tamaño, color... 7. Esconder, buscar y encontrar un objeto. 8. Diferenciar día y noche. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manipular objetos variados en un recipiente. 2. Colocar y sacar una pelota en un cono o bote. 3. Arrugar papel y hacer boleado. 4. Usar pegamento para pegar figuras sobre papel. 5. Trazar caminitos con colores para iluminar. 6. Empujar una pelota pequeña con el dedo. 7. Quitar y ponerse pulseras. 8. Poner pinzas (tendedero). 9. Comer con cuchara y tenedor. 10. Enredar y desenredar un cordón en mano, pie... 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hojear un cuento. 2. Abrir y cerrar frascos de rosca. 3. Abrochar y desabrochar. 4. Cepillarse el pelo y los dientes. 5. Hacer figuras en el aire con un listón. 6. Lanzar y patear pelotas libremente y hacia un objetivo. 7. Encajar pijas en un bastidor. 8. Golpear una pelota o globo con una pala o raqueta.
2 a 4 años	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rodar un palo o pelota con el pie, girar cada pie sobre la pelota. 2. Caminar sobre textura diversa. 3. En equipos de 4 a 6 niños gatear con un colchón en la espalda (La tortuga). 4. Braquiar por el 	<p>Lograr el equilibrio en movimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caminar con un cojín en diferentes partes del cuerpo. 2. Caminar por una superficie estrecha (viga) y con altura. 3. Rodar y echar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Arrastrar un carrito llevando un objeto encima. 2. Caminar y correr llevando un objeto en una cuchara de cocina o raqueta. 3. Desplazamien- 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasar una cinta o cordón por orificios. 2. Recortar con tijeras. 3. Colorear y pintar respetando el contorno. 4. Abotonar y desabotonar. 5. Trazar el 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Garabatear con colores o pintura una hoja, de acuerdo al ritmo de melodías. 2. Lanzar pelotas o saquitos a un aro o a una caja.

	<p>pasamano. 5. Golpear con diversas partes del cuerpo un globo. 6. Lanzar una pelota o costalito hacia varias direcciones y objetivos. 7. Masajes directos y con pelotas. 8. Jugar a las carretillas por pares. 9. Pasar una pelota o saco alrededor del cuerpo. 10. En fila pasar una objeto: arriba-abajo, izquierda-derecha. 11. Rodar pelota frente a frente en distintas posiciones</p>	<p>maromas (o piruetas). 4. Correr y brincar para alcanzar algo en el aire. 5. Caminar y correr entre los huecos de una escalera o aro. 6. Patear pelotas y globos en movimiento. 7. Tregar una escalera inclinada. 8. Brincar con una pelota entre los pies. 9. Por tercias, arrastrar a un niño acostado en una sábana.</p>	<p>to a partir de ritmos y velocidades. 4. Colocar un palo vertical mente y soltarlo para que otro niño lo detenga. 5. Lanzar al aire y atrapar, tirar boliches y acomodar. 6. Con una sábana y por pareja, lanzar un objeto al aire. 7. Formar figuras geométricas y de su realidad en el piso, empleando cuerdas, saquitos y el propio cuerpo.</p>	<p>nombre propio usando diversas técnicas. 6. Modelar figuras con barro, plastilina, masa, etc. 7. Dibujar figuras en el piso. 8. Meter fichas a una alcancía. 9. Insertar aros o sopas a un cordón. 10. Atrapar burbujas de jabón con un arito. 11. Untar mantequilla o mermelada a un pan.</p>	<p>3. Girar un aro para que baile en el piso. 4. Tocar un instrumento de percusión, córtalo, pandero, cascabel, llevando el ritmo de una melodía. 5. Pintar con pincel. 6. Botar una pelota. 7. Atrapar un aro con el pie.</p>
--	---	---	--	--	--

ACTIVIDADES Y RECURSOS PARA FAVORECER EL DESARROLLO PSICOMOTOR

EDAD	ESQUEMA CORPORAL	EQUILIBRIO	UBICACION ESPACIO TEMPORAL	COORDINACIÓN MOTRIZ FINA	LATERALIDAD
4 a 6 años	<p>1. Introducir y mover un aro por distintas partes del cuerpo, rodarlo, lanzarlo y atrapar a un compañero, jugar a los caballos</p> <p>2. Girar un aro usando diversas partes del cuerpo.</p> <p>3. Braquear de lado y hacia atrás</p> <p>4. Jugar al cartero</p> <p>5. Jugar a rondas con instrucciones relacionadas con el cuerpo</p> <p>6. Representar fonemas con movimientos corporales.</p> <p>7. Por tercias envolver en una sábana a un niño y ejercer presión en distintas partes del cuerpo.</p> <p>8. Sentados por pareja frente a frente y sujetando un palo, empujar adelante y atrás alternada/m.</p> <p>9. En pareja rodar como tronco frente</p>	<p>1. Por pareja llevar una pelota de un punto a otro con distintas partes del cuerpo</p> <p>2. Colocar el cuerpo en posición de mesa y atravesar una cuerda o listón en el piso.</p> <p>3. Caminar con ojos vendados guiado por un lazarillo</p> <p>4. En parejas tomarse de las manos y levantar un pie para girar saltando.</p> <p>5. Arquear el cuerpo</p> <p>6. Maroma hacia atrás</p> <p>7. Girar sobre una barra suspendida, observar colocación de las manos.</p> <p>8. Entre aros, listones y cuerdas saltar de diversas maneras: con pies juntos, en un pie, hacia atrás, etc.</p> <p>9. Pararse de cabeza</p> <p>10. Pararse de manos</p>	<p>1. Arrastrarse y brincar cuerdas o palos sujetos por otros niños.</p> <p>2. Brincar a la cuerda.</p> <p>3. Quemada china, evitar ser tocado por una pelota.</p> <p>4. Distinguir sobre papel semejanzas y diferencias de diversas figuras geométricas.</p> <p>5. Encestar una pelota en un aro.</p> <p>6. Colocar un aro en el piso y seguir instrucciones de ubicación: dentro-fuera, derecha-izquierda.</p> <p>7. Patear una pelota para meter gol.</p> <p>8. Jugar al cachibol.</p> <p>9. Carreras de relevos sorteando obstáculos.</p> <p>10. Jugar al juego de la frutería.</p> <p>11. Jugar al perrito policía.</p> <p>12. Observar láminas de hechos sucesivos y decir qué</p>	<p>1. Amarrar y desamarrar las agujetas de los zapatos.</p> <p>2. Maquillarse de payaso ante un espejo.</p> <p>3. Jugar a la papa caliente.</p> <p>4. Por pareja hacer girar aros con un palo.</p> <p>5. Manipular muñecos guiñol y digitales.</p> <p>6. Hacer figuras de papel siguiendo un modelo (papiroflexia).</p> <p>7. Lavar utensilios de juego: recipientes, pinceles, manteles, etc.</p> <p>8. Construir con material armable objetos o animales de su realidad.</p> <p>9. Jugar al yoyó, balero y perinola.</p>	<p>1. Al colorear mejorar la precisión del trazo.</p> <p>2. Practicar la escritura caligráfica y convencional.</p> <p>3. Cortar masa con un cuchillo de plástico.</p> <p>4. Escribir el nombre de familiares.</p> <p>5. Patear pelota de bolea.</p> <p>6. Brincar y golpear con la mano una pelota suspendida.</p> <p>7. Golpear en el aire con una raqueta o cuchara de cocina u globo o pelota.</p> <p>8. Dibujar libremente siguiendo un patrón, a través de pasante.</p> <p>9. Escribir cualquier cosa al dictado y de manera libre.</p>

	a frente y sujetando en cada mano el extremo de un palo 10. Golpear una pelota con la cabeza. 11. Tratar de quitar un listón, sujeto al pantalón de otra niño	con ayuda de la pared o un compañero.	pasó antes y después.		
--	---	---------------------------------------	-----------------------	--	--

Las actividades de esta última etapa tienen como propósito no solo el desarrollo psicomotor, sino que, además, conllevan un fin lúdico, la participación de los niños en juegos organizados y el respeto de reglas establecidas previamente.

Ponencia: *El trabajo por rincones.*

Autora: CARMEN EUGENIA CENTENO HURTADO. En colaboración con ISABEL CASTILLO DE BAJAIRE Y MARTHA BARRETO.

CURRÍCULUM VITAE

Coordinadora Académica ASPAEN.

Centro de Educación Infantil Pepe Grillo – Alborada, Colombia.

Realizó sus estudios de Fisioterapeuta en la Universidad del Rosario, Colombia, y es Instructora de Psicoprofilaxis Obstétrica en –EMESFAO. Ha trabajado como Orientadora Familiar y tiene su maestría en Educación con Énfasis en Cognición, en la Universidad del Norte.

Asimismo, es Especialista en Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje y Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de la Investigación Social. Forma parte como Fisioterapeuta Neurodesarrollista en el European Bobath Tutors Association, y es Miembro Superior de NDT, Curso Avanzado de Bebés también de la misma asociación.

Ha realizado estudios de Terapia Respiratoria en el Hospital San José, de Bogotá. Entre sus investigaciones, ha realizado en colaboración un estudio sobre la Aplicación de la Técnica para el manejo de la gestante, niños y niñas de 0 a 2 años en los sectores 10-10, 10-20, 10-30. Su tesis de graduación fue *Potencialidades de Cartagena de Indias como Ciudad educadora. ¿Cómo son nuestras familias y sus hijos?*

Ha colaborado en el *Estudio de Características personales y familiares de los niños y niñas que asisten al Club de la Alegría y el Saber Pepe Grillo*. Otra de sus investigaciones es la valoración de un caso de un púber de 12 años con probable trastorno de aprendizaje escolarizado en el colegio El Rosario, área urbana de Cartagena, y ha publicado *¿Qué necesitan nuestros niños? Estudio de Fortalezas y Necesidades de Mejoramiento de los niños y niñas del preescolar*, ASPAEN Centro de Educación Infantil – Pepe Grillo, Alborada (en colaboración)

También trabaja como docente en la Cátedra de Investigación-Acción de docentes de ASPAEN, Cartagena, del Posgrado Maestro Siglo XXI, y es Asesora de Proyectos Investigativos de estudiantes de ASPAEN en el mismo posgrado.

PONENCIA

Introducción

Contrario a lo que se ha creído, la didáctica en la Educación Inicial requiere rigor conceptual, en ella existen problemas didácticos y situaciones de enseñanza (Sarlé, 2001) que demandan conocimientos tanto teóricos como prácticos por parte del educador, ya que este debe tomar decisiones pedagógicas y juicios educativos que le permitan realizar procesos reflexivos y de comprensión de las situaciones educativas (Bárceñas, 1994). Sarlé (2001) opina que los diseños de las aulas y las situaciones didácticas de las instituciones de Educación Inicial fueron transformados para encajar en las instituciones elementales, registrándose cambios solo en los últimos años. De acuerdo con esto, cabe preguntarnos ¿cómo debe enseñarse en la escuela inicial?

Ámbitos Educativos

Un jardín de infantes –ya sea que le llamemos preescolar, maternal, escuela de Educación Inicial– vive en sus prácticas diarias ideas de los primeros pedagogos que sentaron las bases del *Kindergarten* y modos de trabajo didáctico con los pequeños; es así como vemos cohabitar en ellos a Froebel, Montessori, Decroly, Agazzi junto con teorías educativas (Sarlé, 2001) como aquellas de enfoque cognitivista, donde la práctica educativa le permite al alumno un papel protagonista y al educador un papel mediador que promueve conocimiento sobre la enseñanza (Marcelo, 2001). Convivencia y simultaneidad de prácticas que le dan un sello característico a estas instituciones.

En esta etapa inicial, el niño^{1[1]} desarrolla capacidades sensoriales, de movimiento, dominio físico, comunicación, relaciones sociales y de descubrimiento de la realidad. Esto nos lleva a considerar los ámbitos educativos mediadores del proceso que influyen en el niño –medio físico y social en el que viven–, ya que alcanzar la armonía de estos ámbitos es sinónimo de una acción educativa intencionada (PRIME, 2006). La integración de los elementos mediadores se convierte en una herramienta pedagógica, tal como lo expresa Litwin (2006) cuando indica: «El espacio del aula es también un espacio pedagógico y laborioso en tanto vuelve a colocar en el centro del debate la preocupación de los docentes por lo que seleccionan y jerarquizan para enseñar, entendiendo que las formas de la enseñanza ocupan todos los espacios posibles...».

Hablar de ambiente en un aula educativa es referirse tanto a lo físico y material como al clima, a la convivencia, a las relaciones, al movimiento, al trabajo que allí se lleve a cabo. La organización y distribución del espacio facilita o dificulta la forma de moverse, las interrelaciones que allí se dan, su funcionamiento general. El mobiliario posibilita crear ambientes, la participación, la propuesta; pero la verdadera atmósfera de aprendizaje lo da la forma como hayamos creado su organización, su utilización, es crear un ambiente físico para el tema didáctico y para ofrecer calidad.

Es así como las aulas de los infantes dividen su espacio en áreas o sectores denominados «rincones», todos ellos afines a los contenidos que el docente enseña

^{1[1]} Niño, será utilizado para los dos géneros

grupalmente, que podríamos explicar como espacios en el aula, delimitados y concretos, donde los niños aprenden. Actualmente hay una gran difusión de esta herramienta pedagógica, lo que no significa que exista unidad de criterios o de formas de aplicación, ya que cada docente debe elegir la opción metodológica favorable para su aula. Sarlé (2001) relata que fue a partir de los sesenta cuando aparece enunciada como estructura dinámica en los escritos referidos al Nivel Inicial.

Admitamos que en un aula de Nivel Inicial sus habitantes tienen por naturaleza jugar. *«El niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego»*, (Vigotsky, 1988); por ello, dentro de las clasificaciones de estos espacios de actividad encontramos los llamados Rincones de Juego, Rincones de Trabajo y Rincones de Juego-Trabajo, Rincones de Construcción, Rincones de Dramatización, etc., denominaciones que dependen de la naturaleza de la actividad, así como de la postura que se tenga con relación al juego. Cualquiera que sea el caso, y cualquiera que sea el nombre que le proporcionemos, la intervención del docente es dada por momentos de acompañamiento, y por momentos de observación.

Cuando el docente enseña para que el alumno aprenda, organiza y dispone actividades, asumiendo que interactuar con un niño es tener en cuenta que no son receptores pasivos de las influencias ambientales, sino productores activos de tales influencias. De aquí, que las respuestas del uno dependen de la respuesta anterior del otro, constituyéndose así en instrumentos esenciales de regulación tanto de la relación como de las metas propuestas. El niño usa las experiencias vividas con el docente y con sus pares, como base y guía para construir comprensión y desarrollar habilidades; es a través de estas actividades colaborativas donde recibe la ayuda necesaria para completar la tarea dada.

La interacción que se lleva a cabo es una oportunidad para el docente de evaluar y guiar el aprendizaje, la ocasión para facilitar el desarrollo y aprendizaje social, emocional, intelectual y físico. Los papeles activos, tanto del docente como del niño, son requeridos para que ocurra un aprendizaje exitoso en ese ambiente social compartido. Trabajar en la zona de desarrollo próximo y planear los cambios cualitativos que se deben lograr en el niño hace necesario que el docente sea conciente de la fase de desarrollo en la que este se encuentra, porque solo así podrá crear cambios en su nivel actual (Yiassemides, 2000).

De manera que la propuesta de los rincones es planteada una vez el docente recoge datos en sus observaciones, recursos y materiales disponibles, y elige el reto apropiado para los niños a través de una invitación que dé respuesta a sus necesidades, dejando que sepan que cada uno de ellos es valioso y único. Es necesario recalcar que las actividades o juegos seleccionados deben ser motivadoras y de intencionalidad pedagógica; la idea es que sean mediadores del contenido, y demandan ser pensadas desde cómo enseñar, cómo guiar el proceso y cuál es el contenido a enseñar (Valiño, 2005). En cada uno de los Rincones se indican los objetivos adecuados, comportamiento esperado del alumno durante la actividad y los materiales a utilizar.

Terminaré diciendo que el docente debe trazarse metas para dar la máxima oportunidad a sus alumnos con el fin de desarrollar sus posibilidades; debe darles materiales, trabajo, juegos, aplicaciones y problemas ricos en significados,

comunicándoles con palabras y acciones que poseen cosas importantes para que hagan, porque estas los ayudarán a convertirse en todo lo que pueden ser.

Referencias

Bárcena Orbe, Fernando: *La Práctica Reflexiva en educación*, Editorial Complutense.

Ginsburg, Herbert: *Match in early years*, 2000.

Sarlé, Patricia: *Juego y Aprendizaje Escolar*, Ediciones Novedades Educativas 2001.

www.infanciaenred.org.ar/

Yiassemides, A. P.: *The Vygotskian Dynamic Assessment: Going Beyond the Clinical Interview*, 2002.

Ponencia: *El desarrollo del lenguaje.*

Autora: MARTIE YOUNG.

CURRÍCULUM VITAE

Academic Degrees:

Ed.D. Curriculum and Instruction (Elementary Education/Mathematics Education Emphasis)

Oklahoma State University, Stillwater, OK, 1997

M.Ed. Special Education

Northwestern Oklahoma State University, Alva, OK, 1989

Specialization: Reading/Early Childhood

Certification: Reading Specialist
Learning Disabilities
Mental Retardation
English
Early Childhood

B.S. Elementary Education (major) English (minor) Teacher Certification
Northwestern Oklahoma State University, Alva, OK, 1984

Experience:

1994-present Professor, Northwestern Oklahoma State University
Director of Student Teaching and Field Experiences
Teaching and Advising; Resident Year Director

1990-1994 Adjunct Instructor, Northwestern Oklahoma State University, Alva, OK

1990-1994 Federal programs and Special Education Director, Alva Public Schools,
Alva, OK

1989-1990 Instructor, Northwestern Oklahoma State University, Alva, OK

1986-1989 Public School Teacher, Wakita Public Schools, Wakita, OK

Professional Associations:

International Associations:

- International Reading Association
- Psychology of Mathematics Education—North America

National Associations:

- National Association for the Education of Young Children
- National Association for Early Childhood Teacher Educators
- National Council of Teachers of Mathematics
- American Association for Colleges of Teacher Education
- Council for Exceptional Children
- National Education Association
- Alpha Upsilon Alpha
- Association of American University Women
- Association for Supervision and Curriculum Development

State Associations:

- Oklahoma Association for Early Childhood Teacher Educators
- Oklahoma Literacy Coalition
- Oklahoma Higher Ed Reading Council, State Officer
- Oklahoma Directors of Special Services Association
- Higher Education Alumni Council of Oklahoma
- Oklahoma Education Association
- Oklahoma Reading Association
- Oklahoma Association for Colleges of Teacher Education
- Oklahoma Association for the Education of Young Children
- Oklahoma Association for Supervision and Curriculum Development-Exec. Committee

Scholarship:

- Received the Eisenhower Grant for Mathematics and Science
- Reading Specialist Program, designed and implemented masters program that met NCATE, IRA and state guidelines and wrote the NCATE program review
- Clinical Teaching Master of Education Program design committee
- Trained in Reading Readiness and Language Enrichment workshops funded by Masonic Fraternity in Oklahoma
- Oklahoma Initiative for the Third International Mathematics and Science Study
- Oklahoma Special Olympics, Event Coordinator, 1995-present
- Counselor for Make Promises Happen Camp
- Training by NCATE in Washington, D.C
- Trained in Schools Attuned program
- Trained as a Teacher Work Sample scorer for OTEP
- Served on OSAT Early Childhood Education committee
- Trained as a P-16 teacher evaluator by OTEP
- Tutor/Mentor for children
- Board of Examiners training for NCATE
- Endowed Chair in Education
- Professor of Education
- Tenured Faculty of NWOSU
- Oklahoma Legislative Breakfast participant, 2001-present
- The First Lady Laura Bush's Education Forum, Los Angeles, February 2003
- Regents' Teacher Evaluation Pilot project
- Oklahoma Reading Task Force member
- OACTE Reading Sub-committee

- Served on NCATE Accreditation Team for Oklahoma Christian University, 2005
- Participated in Hawaii's Electric Car Project, 2005
- Brought in several professional development and multicultural experiences for students
- Enid Writers Club Contest Judge
- Leonardo's Children's Museum Board of Directors
- National & State Outreach to Teach Projects
- Chamber of Commerce Education Committee
- Big Brothers/Big Sisters Event
- National Young Readers' Day, Coordinator of volunteer activity for students
- State Publication Award winner for Oklahoma ASCD
- Outstanding Presentation at Ed-Media World Conference on Educational Multimedia, Orlando, Florida, 2006

Publications:

Dissertation:

Gibson, M.L. (1997) *Perceptions of preservice and inservice elementary teachers toward the use of manipulatives in the classroom.*

Gibson, M.L. (1998) «Perceptions of preservice elementary teachers toward the use of manipulatives in the classroom». *Proceedings from Psychology of Mathematics Education-North America, Fall Issue, 1998.*

Gibson, M.L. & Geist, E. (2000) «The effect of network and public television programs on four
And five year olds' ability to attend to educational tasks». *Journal of Instructional Psychology*. Vol. 27, No. 4, December, 2000.

Gibson, M.L., Willner, E.H., & Willhelm, L.D. (2001) «The zone of professional development: Fostering professionalism in preservice teachers». *Oklahoma Association for Supervision and Curriculum Development Journal*, Spring, 2001.

Young, M.L. (2005) «Guest Research Reviewer» for *The Oklahoma Reader*, Fall 2005 edition.

PONENCIA

El propósito de esta discusión es explicar el desarrollo y el crecimiento de las habilidades lingüísticas durante los primeros años de un niño. El infante adquiere habilidades para comunicar mucho antes de desarrollar sus primeras palabras. Durante el proceso de aprendizaje de estas habilidades comunicativas, los niños adquieren cinco componentes del lenguaje: la fonética, la semántica, la sintaxis, la morfología y la pragmática. Estos componentes no son independientes el uno del otro, al contrario están interrelacionadas. La adquisición de cada una de estas habilidades es crucial para una buena progresión de la comunicación del infante. Por lo tanto, esta presentación cubrirá estos cinco componentes del lenguaje y también otros aspectos que favorezcan el crecimiento de las habilidades lingüísticas durante el crecimiento del niño. Igualmente, se analizarán las teorías generales acerca de la adquisición y la complejidad de los cinco componentes, interrelacionados pero a la vez independientes, del lenguaje. El término de la presentación tratará sobre diferentes técnicas de aprendizaje que podrán utilizar los padres, los cuidadores a la vez que los educadores que asisten al desarrollo de la comunicación de los niños.

El lenguaje es esencial en nuestra sociedad y cultura. Es una forma de comunicarse con los demás y con uno mismo y para funcionar con éxito en este mundo, los niños necesitan adquirir un lenguaje. Aunque no existe un único y perfecto método para lograr las habilidades lingüísticas, podemos mirar algunas teorías generales que describen cómo un infante puede conseguir estas competencias lingüísticas. Para convertirse en un buen maestro, este tiene que ser capaz de observar y definir los deberes y las actividades que mejor se adapten al aprendizaje del lenguaje del niño.

Existen cinco componentes del conocimiento lingüístico: la fonética, la semántica, la sintaxis, la morfología y la pragmática. Estos componentes están interrelacionados y no se desarrollan aisladamente. La adquisición de cada uno de estos componentes es fundamental para una comunicación efectiva. Es más fácil entender este complejo sistema y su funcionamiento si se divide en tres categorías principales que ayuden a explicar sus componentes. Bajo el apartado de la *forma*, los componentes que conecten los sonidos o los símbolos son la fonética, la morfología y la sintaxis. La semántica bajo el apartado del *contenido*, y la pragmática se define como el *uso* dentro del contenido comunicativo.

El primer elemento del saber lingüístico es el conocimiento fonético. La fonética se refiere al conocimiento de la relación sonido-símbolo y otros aspectos del sonido dentro del lenguaje. Un fonema es la unidad más pequeña del sonido y estas unidades se combinan para formar palabras. Mientras los niños aprenden el lenguaje oral, se dan cuenta de cómo el lenguaje está impregnado en este tipo de sistema. Los niños adoptan el desarrollo del conocimiento fonético, gracias a sus habilidades perceptuales de distinguir diferentes sonidos y la forma en que se usa el lenguaje. Es evidente el conocimiento fonético en los niños; por ejemplo, al hablar con la gente que los rodea, producen y distinguen sonidos. Mientras crecen, los niños se concientizan cada vez más de los sonidos en el lenguaje y empiezan a manipularlos haciendo palabras. Esto contribuye al entendimiento del uso de la palabra para crear relaciones.

A continuación está el conocimiento sintáctico del lenguaje. El conocimiento sintáctico es la combinación de palabras para crear frases y estructuras coherentes; describe que combinaciones de palabras son correctas y razonables. Los sistemas

lingüísticos se guían por reglas o por una gramática que prescribe el uso correcto de la palabra, para concebir frases o estructuras significativas. La sintaxis varía de un lenguaje a otro, lo cual puede ser problemático para estudiantes o nativos de otros idiomas. Los niños aprenden que las palabras no se pueden combinar al azar y serán malinterpretados si su lenguaje no se ajusta a las reglas sintácticas.

El conocimiento morfológico se refiere a la estructura de la palabra. El morfema es la unidad más pequeña del sentido y es indivisible, sin poder producir nunca unidades sin sentidos. La morfología cubre las reglas que regularizan los cambios de sentidos a nivel de la interacción entre palabras. Hay dos tipos de morfemas: libres y trabados. Los morfemas libres pueden ser independientes, mientras que los morfemas trabados deben estar siempre ligados a un morfema libre o a otros morfemas trabados. Por ejemplo, la palabra infeliz *-feliz* es un morfema libre y *in* es el morfema trabado-. Los idiomas varían enormemente en la dependencia sobre conocimiento morfológico.

El siguiente componente del conocimiento lingüístico es la semántica, la cual cubre los sentidos de la palabra y el vocabulario. Es un sistema de reglas que cubre el sentido de las palabras, un rico bagaje de vocabulario en palabras alternativas y en sus sentidos resultará más importante que el número total de palabras usadas en el vocabulario. Es también muy importante saber como están relacionadas entre si y lo que tienen en común esas palabras. Todo esto permite un uso más amplio de la palabra y del sentido.

La pragmática es el último componente del lenguaje y se refiere al conocimiento y a la conciencia de la comunicación en general y como el lenguaje se utiliza para alcanzar este objetivo. La pragmática tiene más que ver con la forma en que se utiliza el lenguaje para comunicar que con la estructura del lenguaje. El conocimiento de la pragmática es el principio de organización del lenguaje y la razón por la cual los demás componentes funcionan entre sí.

Los componentes del lenguaje nos permiten ordenar nuestros pensamientos sobre lo que compone un idioma. La adquisición de cada uno de estos componentes es esencial para poder comunicarse adecuadamente. La siguiente pregunta que nos hacemos es como conseguimos este conocimiento del lenguaje. Hay un lado desconcertante sobre el desarrollo del lenguaje que algunos de nosotros percibimos como misteriosa (Gleitman & Wanner, 1982) y mágica (Bloom, 1983). Incluso nosotros adultos somos incapaces de discernir todas las reglas que utilizamos. Reglas que se desarrollaron durante nuestro crecimiento en un breve periodo de tiempo. La adquisición del idioma en los niños ha sido estudiada y teorizada continuamente. A continuación hablaremos de cuatro teorías principales sobre la adquisición del lenguaje: La teoría innatista, la teoría cognitiva del desarrollo, la teoría conductista y la teoría interracionalista. La mayoría de los educadores e investigadores no siguen una única teoría, más bien se posicionan entre dos o más teorías. Esto refleja la complejidad del lenguaje y de su adquisición. Hay un debate constante en el estudio del niño entre lo innato y lo adquirido. Mientras cada una de las teorías enfoca sobre la posición de lo innato y de lo adquirido, hay considerables diferencias entre estas teorías. Las teorías innatista y cognitivas del desarrollo se basan sobre las contribuciones de lo innato, mientras que las teorías conductistas e interaccionistas se posicionan más a favor de los factores adquiridos. Los educadores comprenderán mejor el proceso de aprendizaje del lenguaje en los niños, si entienden los conceptos de cada teoría.

La perspectiva innatista refleja las capacidades innatas que son responsables de la adquisición del lenguaje. El teórico Noam Chomsky encabeza los teóricos que afirman que todas las personas tienen la capacidad inherente de adquirir el lenguaje, gracias a estructuras cognitivas que procesan el lenguaje de una manera distinta de como lo hacen otros estímulos. Chomsky (1965, 1975, 2002) identifica y describe sistemas de normas para el uso del lenguaje, llamados la gramática universal. Propone que el conocimiento de estas reglas universales es una capacidad innata en el ser humano y explica la habilidad de todos los seres humanos de aprender la cultura del lenguaje.

La perspectiva cognitiva del desarrollo hace hincapié sobre el hecho de que el lenguaje se adquiere durante el crecimiento y el desarrollo de las habilidades cognitivas del individuo. El trabajo de Jean Piaget (1955) expone una perspectiva cognitiva del desarrollo que defiende la idea de que el desarrollo cognitivo es la base del aprendizaje lingüístico, o que el crecimiento cognitivo debe tener lugar antes que el desarrollo lingüístico. Así pues, Piaget enfatiza actividades según el nivel de desarrollo de cada niño: actividades sensoriomotoras para infantes o creando y manipulando símbolos durante su etapa preoperacional.

La teoría conductista describe el papel de lo «adquirido» y sostiene que el aprendizaje se hace gracias a la asociación entre estímulos, respuestas y eventos que tienen lugar después de la respuesta del comportamiento. El lenguaje se aprende gracias a estas asociaciones. B.F. Skinner (1957) y sus investigaciones se conocen por promover este tipo de enseñanza. Muchos tipos de respuestas en la vida real sirven como reforzadores, como, por ejemplo, una respuesta emocionada de los padres después de un intento de verbalizar por parte de su hijo.

El enfoque principal de la perspectiva interaccionista es que los niños adquieren el lenguaje a través de sus intentos de comunicarse con el mundo que los rodea. El lenguaje se adquiere por su necesidad de funcionar y comunicarse en la sociedad. Esta teoría proviene tras observar cómo los niños adquieren una conciencia comunicativa a través de gestos o otras funciones, antes incluso de poder expresarse lingüísticamente.

Las investigaciones pioneras de Lev Vigotsky (1962) realza el rol de la interacción social en la adquisición del lenguaje. Interacciones sociales positivas proporcionan y animan muchas oportunidades para un niño a empezar a entender diversas funciones del lenguaje.

Utilizando estos cuatro modelos de la adquisición del lenguaje y enfocando sobre los diferentes aspectos del conocimiento lingüístico, los profesores pueden convertir sus aulas en lugares más favorables para el aprendizaje de sus alumnos. La teoría innata permitiría a los niños, a través de libros y cuadernos de notas, explorar el lenguaje y comunicarse tanto por escrito como oralmente. Se podría cubrir una amplia lista de literatura infantil para luego discutir y sacar conclusiones, permitiendo el dibujo o escribiendo ideas y comunicándolas. Las implicaciones de la teoría cognitiva del desarrollo permitirían a los maestros usar el conocimiento de la etapa cognitiva infantil, para desarrollar un planning adecuado de las actividades durante sus clases. Esto permitiría a los niños una gran oportunidad para usar símbolos escritos y orales a través del habla, del dibujo y del escrito. En una clase conductivista, los profesores fomentarían actividades en las cuales los alumnos se comunicarían verbalmente por medio de la imaginación y de la repetición y en las cuales se recompensaría una buena interacción. Juegos de manos e interpretaciones desarrollan la imitación y

realzan el desarrollo lingüístico de los niños. La perspectiva interaccionista permite a los profesores orientarse sobre una interacción social donde se pueda utilizar tanto el escrito como el oral. Se tiene que facilitar oportunidades para la discusión, intentando siempre acumulando una comunicación emocional positiva.

Educadores y cuidadores juegan un papel muy importante creando el entorno del aprendizaje en la que el lenguaje los niños puede crecer y florecer. Una de estas teorías a solas puede no parecer la correcta para el desarrollo del lenguaje, pero existe un fuerte indicio que modelando, imitando y reforzando dentro de estas teorías sea la clave para el aprendizaje del lenguaje. De esta forma, con un buen entendimiento por parte del maestro de cómo se desarrolla y se enriquece un lenguaje, la adquisición del idioma en el niño se vera muy beneficiada.

Bibliografía

Bloom, L.: *Of continuity, nature, and magic. The transition from preverbal to verbal communication*, Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1983.

Chomsky, N.: *Aspects of a theory of syntax*, Cambridge, MA: MIT Press. 1965.

Chomsky, N.: *Reflections on language*, New York: Pantheon. 1975.

Chomsky, N.: *On nature and language*, New York, Cambridge University Press. 2002.

Gleitman, L., & Wanner, E.: *Language acquisition: The state of the state of the art*, Cambridge University Press. 1982.

Piaget, J.: *The language and thought of the child*, New York: World. 1955.

Skinner, B.: *Verbal behavior*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 1957.

Vigotsky, L.: *Thought and language*, Cambridge, MA: MIT Press. 1962.

Ponencia: *Las danzas y la expresión corporal.*

Autora: PERLA SZUCHMACHER.

CURRÍCULUM VITAE

Maestra de Expresión Corporal.
Directora de teatro y dramaturga.

Realizó la carrera de Actuación en la Escuela de Teatro de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, de donde es originaria. Es maestra de Expresión Corporal, egresada del Collegium Musicum de Buenos Aires y discípula de Patricia Stokoe. Reside en la Ciudad de México desde el año 1976. Miembro del Sistema Nacional de Creadores de Arte. FONCA. Miembro del Comité Académico del Programa Nacional de Teatro Escolar. INBA/SEP

Como Maestra fundadora de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y la Danza en la que fue Asesora Técnico Pedagógica del área de Expresión Corporal, elaboró los programas de estudio de la materia Expresión Corporal para los tres niveles de la carrera.

Es autora del capítulo de «Expresión Corporal y Danza» del *Libro para el maestro. Educación Artística Primaria*, SEP 2000. Desde 1990 a 2004 codirigió el Grupo 55, especializado en teatro para niños y jóvenes, donde realizó tareas de: dirección de espectáculos, dramaturgia, entrenamiento corporal de actores, coreografía y capacitación.

Autora de gran número de obras de teatro para niños, entre las cuales el texto *Malas palabras*, recibe el Premio de Dramaturgia *El mejor teatro para niños*, que otorga la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil.

En la actualidad participa con su puesta en escena de la obra *¡Adiós querido Cuco!* de Berta Hiriart en el Programa de Teatro Escolar del Distrito Federal, espectáculo dirigido a niños de nivel preescolar INBA/SEP.

PONENCIA

Expresión Corporal: la danza al alcance de todos

Todos los seres humanos nos expresamos corporalmente, de diferentes maneras y a lo largo de toda la vida.

La manera en que caminamos, las actitudes que asumimos al sentarnos, los movimientos que acompañan una carcajada o el llanto, la manera de dar un abrazo o cómo bostezamos, forman parte de la **expresión corporal cotidiana** y son las manifestaciones exteriores de nuestro mundo interior.

Si observamos a una persona en su manera de moverse podremos intuir parte de su historia. En ese sentido se puede decir que el cuerpo «no miente», siempre está expresando y comunicando algo verdadero.

El movimiento del cuerpo y sus posibilidades, la necesidad de comunicación y contacto con los otros y el potencial creativo, que es inherente a todas las personas, son la materia prima de la cual se nutre la **Expresión Corporal** como actividad organizada con propósitos determinados.

La Expresión Corporal puede definirse como una disciplina tendiente a desarrollar en los participantes el placer por el movimiento, que se traduce en la comunicación de emociones a través del uso creativo del cuerpo. La Expresión Corporal se da siempre en relación. El alumno se expresa mediante las relaciones que establece con su medio: espacio, objetos, naturaleza y los demás individuos.

La Expresión Corporal es una forma de danza, la danza al alcance de todos, ya que a través de su práctica basada en un proceso de autoconocimiento, de búsqueda e investigación, de aceptación de uno mismo y de los otros, se logra el descubrimiento de la danza propia, la danza de cada uno.

La Expresión Corporal, como lenguaje artístico, busca manifestar el mundo interior, comunicando sus impresiones a través de un lenguaje corporal propio, por lo que todas las actividades propuestas en las clases deben tender al incremento de la creatividad y la comunicación, en un ambiente de confianza y alegría, que darán por resultado el disfrute pleno del movimiento como algo personal, único y gozoso. Para el logro de ello es necesario poder conocer y aceptar el propio cuerpo con sus posibilidades y limitaciones; este es un aspecto de gran importancia, ya que para la práctica de la materia no se requiere de cualidades corporales específicas: todos los participantes pueden iniciar su proceso a partir de sus características personales.

La Expresión Corporal también puede definirse *«como uno de los lenguajes artísticos que son patrimonio del ser humano, entendiendo por artístico todo aquello que desarrolla la*

sensibilidad, el sentido estético, la creatividad y la comunicación humana» (Patricia Stokoe).

La Expresión Corporal en la escuela

La Expresión Corporal en la escuela apoya, complementa y refuerza los objetivos generales de la educación tendientes a la formación integral del alumno.

Su práctica promueve una actitud creativa, lúdica y de socialización que trasciende fuera del ámbito específico de la clase, aportando a la vida cotidiana un lenguaje corporal más espontáneo y más rico.

A través de las actividades, se logra una mejor adaptación a los cambios físicos que se manifiestan en los niños durante la etapa escolar, a la vez que permite mejorar la comunicación y la integración de los grupos escolares. También puede ser un valioso auxiliar en el aprendizaje de un tema específico y coadyuva al desarrollo de la capacidad investigadora y creadora.

La naturaleza activa de los niños necesita de momentos de descarga de energía, momentos de relajación, momentos de contacto, juego y humor, para poder llevar a cabo, en las mejores condiciones, la labor diaria en la escuela, por lo que se invita al maestro a integrar la práctica del movimiento expresivo como una actividad cotidiana, programando clases completas y en pequeñas cápsulas a lo largo de la jornada y durante todo el ciclo escolar. De esta manera, el maestro podrá percibir, día a día, los beneficios que la materia aporta a sus alumnos en su desarrollo personal y como miembros de un grupo.

La práctica de la Expresión Corporal en la escuela, encarada como la búsqueda de la danza personal, la de cada uno, sensibiliza a los niños a experimentar y crear nuevas formas de movimiento, fomentando con ello el gusto por bailar.

A partir de ese interés, el maestro podrá estimular en sus alumnos la apreciación de las manifestaciones «dancísticas» en general, con el objeto de ampliar y enriquecer en los niños la percepción del arte como algo cercano, cotidiano, que forma parte de su entorno y del cual puede participar activamente, como espectador y como protagonista.

El papel del maestro

En Expresión Corporal, el maestro es el que guía y orienta a través de la presentación de actividades variadas y estimulantes, promoviendo la participación activa de todos los miembros del grupo y con el objeto de que los alumnos vayan encontrando su propio estilo de movimiento, su propia danza.

La función más importante del maestro es la de motivar adecuadamente con consignas claras, sencillas y que todos puedan ejecutar, transmitiendo con su actitud la importancia que él mismo le da a los valores que promueve la materia. Si al maestro no le gusta moverse, o teme hacer el ridículo, difícilmente pueda estimular a sus alumnos. En cambio, si se dispone amorosamente a explorar, a jugar, a divertirse, a gozar con la música y el baile en todas sus formas, comprobará que no es necesario ser un especialista en la materia. Lo que importa es aprovechar su propia experiencia, dejar fluir su creatividad conjugada con la de sus alumnos para gozar intensamente de la danza propia, haciendo suya la idea de que el movimiento, en cualquiera de sus manifestaciones, es una actividad fundamental para el desarrollo integral del niño, independientemente de su edad y su sexo.

Es muy importante tener en cuenta que todas las actividades deben realizarse en forma gradual, sin forzar el proceso personal de los alumnos y en un ambiente de respeto y cordialidad, sin emitir juicios categóricos y estimulando afectivamente a los niños.

«La Expresión Corporal no se basa en conceptos referidos a "lo bello" o "lo feo", "lo bueno" o "lo malo", ni en modelos de estilo o de estética. Es un lenguaje que permite a cada ser humano ponerse en contacto consigo mismo y consecuentemente expresarse y comunicarse con los demás seres por medio de su cuerpo y según las posibilidades de éste.»

PATRICIA STOKOE

El maestro también debe permitirse experimentar junto con sus alumnos y, si bien es el que guía y orienta, puede incorporarse activamente en las prácticas ya que le servirán como incentivo a su propia creatividad, solo cuidando de dejar en claro que él no es el modelo, sino que también está buscando su propio estilo de movimiento.

En el transcurso de las clases, es posible que el maestro se encuentre con situaciones en las que los alumnos varones principalmente y sobre todo en los grados superiores, manifiesten algún tipo de rechazo a alguna de las actividades por considerarlas no apropiadas, por temor al ridículo y haciendo patente en sus actitudes todos los prejuicios que hay en nuestra sociedad en relación a la danza o a cierto tipo de movimientos. Otro factor importante son los cambios que enfrentan los niños y las niñas en su desarrollo físico, generando muchas veces inseguridad y timidez en su actitud corporal. Esta es una realidad que hay que tratar de revertir y la actitud del maestro al respecto es fundamental, ya que por ser una figura respetada por los niños, al moverse y bailar con ellos, al demostrar con sus actos que es una actividad importante y que se puede disfrutar, hará que los alumnos también lo reconozcan y lo acepten de buen grado.

Se recomienda no forzar el proceso personal de los niños, algunos naturalmente se mueven con armonía y destreza, otros son tímidos e inhibidos, pero todos tienen el derecho de disfrutar intensamente del movimiento sin sentirse juzgados ni comparados. Hay que cuidar especialmente de no hacer comentarios que, aunque bien intencionados, puedan resultar hirientes ya que los niños son particularmente sensibles a cualquier tipo de manifestación que provenga de su maestro. Siempre se les debe estimular cordialmente y con afecto ya que lo importante en esta materia es que el niño actúe con libertad y confianza.

Cuando se presentan actividades en las que los alumnos se niegan a participar no se les debe obligar a hacerlo, sino que será conveniente respetar su decisión, pero se les puede sugerir que observen el trabajo de sus compañeros y que luego hagan algún comentario en relación a lo visto.

Es muy posible que con el paso del tiempo y con el estímulo proveniente de ver disfrutar a sus compañeros, se vayan incorporando al trabajo de una forma natural y, a medida que los alumnos se familiaricen con la materia, irán descubriendo nuevas posibilidades y querrán enfrentar nuevos retos.

TEMAS A DESARROLLAR

Para lograr una mejor comprensión de los aspectos que abarca la Expresión Corporal, los mismos se desglosan por temas, pero es muy importante tomar en cuenta que dichos temas **siempre van interrelacionados**, desde el primer día de trabajo y aún en las actividades más sencillas, tendiendo siempre al desarrollo de la creatividad y la comunicación, en la búsqueda de un lenguaje corporal propio.

El orden que se presenta a continuación no implica necesariamente una secuencia que deba respetarse, pero sí considerar que siempre iremos de lo más sencillo a lo más complejo, adaptando las actividades a las posibilidades de los alumnos.

* Formas básicas de locomoción.

* Conocer nuestro cuerpo.

* Calidades de movimiento.

* El cuerpo en el espacio.

* El cuerpo y la música.

* El cuerpo y los objetos.

* Las improvisaciones.

Haremos una breve descripción de cada uno de los temas a desarrollar para que el maestro tenga un panorama general de los diferentes aspectos que comprende la materia y se sugerirán algunos ejemplos de ejercicios y juegos con el objeto de que le sirvan como orientación, pero teniendo en cuenta que no son los únicos y que él mismo puede crear otros junto con sus alumnos.

Formas básicas de locomoción

Caminar, correr, saltar, gatear, arrastrarse, rodar son movimientos naturales que los niños disfrutan intensamente y que utilizados con un propósito dentro de la clase de Expresión Corporal, nos permiten realizar ricas y variadas actividades relacionadas con el reconocimiento corporal, el espacio, el ritmo, la socialización, etc.

Estas actividades son la base para la creación de coreografías sencillas, y la práctica de las mismas facilitan enormemente el montaje de danzas y bailes. Podemos agruparlas según el nivel en el espacio en el que se desarrollan.

Nivel alto

Caminar, correr, saltar, galopar.

Nivel medio:

Gatear.
Desplazamientos sobre manos y pies, boca abajo.
Desplazamientos sobre manos y pies, boca arriba.
Desplazamientos sobre glúteos.

Nivel bajo

Arrastrarse boca abajo.
Arrastrarse boca arriba.
Rodar.

Estas son algunas actividades básicas que pueden realizarse en forma individual, en parejas y con diferentes estímulos como música u objetos.

El uso de imágenes para incentivar el movimiento es de gran importancia dentro de la clase ya que estimula la imaginación y la creatividad y promueve el uso de distintas calidades de movimiento, permitiendo a los alumnos interpretarlas cada uno a su manera.

Mencionaremos algunos ejemplos:

Caminar sobre hojas secas.

Correr en un piso caliente.

Caminar en un piso pegajoso.

Desplazarse saltando charcos.

Caminar como elefantes.

Saltar como conejos o canguros.

Galopar como caballos.

Desplazarse como cangrejos.

Girar como trompos o rehiletes.

Arrastrarse como víboras.

Rodar como troncos.

Conocer nuestro cuerpo

Así como en las actividades de Expresión Plástica se utilizan diversos materiales, papeles, colores, plastilina, etc., «el material» de la clase de Expresión Corporal es el propio cuerpo. Un cuerpo al que hay que conocer, respetar y aceptar. Por lo que es importante contar con un repertorio amplio de actividades y ejercicios para lograr dicho objetivo.

Es importante tener en cuenta que todos los ejercicios deben estimular el goce y la conciencia de cada movimiento del cuerpo, y nunca se realizarán de manera mecánica, por lo cual deberá cuidarse especialmente la manera de incentivar ya que de ello depende el logro de dicho objetivo.

Ejemplo de actividad para trabajar la columna vertebral:

¿Cómo pueden mover su columna vertebral?

Posición inicial: apoyados sobre manos y rodillas.

Estímulo musical: música lenta y que proponga un clima relajado.

Pedir a los alumnos que:

- a) *Muevan libremente la columna sin despegar las manos ni las rodillas del piso.*
- b) *Muevan libremente la columna despegando el brazo derecho.*

Volver a la posición inicial.

- c) *Muevan libremente la columna despegando el brazo izquierdo.*

Volver a la posición inicial.

- d) *Muevan libremente la columna despegando la pierna derecha.*

Volver a la posición inicial.

- e) *Muevan libremente la columna despegando la pierna izquierda.*

Volver a la posición inicial.

Esta práctica puede concluirse con una improvisación en la que se dará la consigna de movilizar la columna vertebral, eligiendo cada uno la posición que quiera: parados (de pie), sentados, acostados. También se les puede sugerir que vayan variando dicha posición como más les guste; es decir, que pueden comenzar sentados, luego acostarse o pararse (levantarse). Cada alumno irá experimentando y creando su propia secuencia. También se pueden utilizar imágenes para enriquecer la propuesta de trabajo: movilización de la columna vertebral y las extremidades con juegos de imitación de animales (gato, perro, víbora, caracol, elefante, mariposa).

El uso de imágenes es un recurso muy rico y que también debe aprovecharse.

¿Qué animales podemos hacer con nuestras manos?

Pedir a los niños que transformen sus manos en animales, y que acompañen el movimiento con los sonidos característicos de cada uno.

¿Qué otras cosas podemos hacer con nuestras manos?

Las manos pueden hacer edificios, aviones, letras, coches, cántaros, etc.
Las manos cantan, las manos ríen, las manos conversan.

¡Mis pies son títeres!

Convertir los pies en títeres y jugar situaciones de diálogo, caricias, peleas, aplausos.

¿Qué podemos hacer con nuestros brazos?

Los brazos son molinos, hélices de aviones, ventanas, marcos de cuadros.

¿Qué podemos hacer con nuestras piernas?

Las piernas son tijeras o son un compás.

¡Mi cabeza es un reloj!

CALIDADES DE MOVIMIENTO

Como introducción al tema de calidades de movimiento haremos un pequeño ejercicio de imaginación: *nos encontramos en un prado, sopla una fresca brisa que mece suavemente las ramas de un árbol, el sol brilla y la temperatura es agradable, de pronto se desata una ráfaga de viento que mueve velozmente unas hojas tiradas en el piso, vuelve la calma, se oye cantar un pájaro que levanta el vuelo de repente, agitando las hojas del árbol. Una nube muy lentamente va cubriendo el sol y se escucha a lo lejos el sonido de un trueno. Comienza a llover, las primeras gotas caen con fuerza haciendo pequeños agujeros sobre la tierra seca y levantando una nubecita de polvo.*

Observando los fenómenos de la naturaleza, podemos encontrar distintas calidades de movimiento.

Si analizamos esta escena veremos que se han producido movimientos de diferentes tipos, la nube se movió **lentamente** y el del pájaro fue un movimiento **rápido**, las hojas del árbol se mecían **suavemente** en todas direcciones pero las gotas de lluvia caían **directas** al piso y con mucha **fuerza**.

¿Cómo se relaciona esto con la Expresión Corporal?

Como lo mencionamos anteriormente, se busca que a través de las clases, los alumnos vayan encontrando su propio estilo de movimiento a partir de la expresión de sus emociones, mismas que pueden ser muy intensas, y con variaciones anímicas a lo largo del día, ya que pasan bruscamente de la euforia que les produce un juego divertido a la preocupación por una tarea difícil de resolver. Una manera de dar un cauce a toda esa emotividad es ofrecerles la experimentación de diferentes calidades de movimiento, que enriquecerán su vocabulario corporal, haciéndolo más rico y creativo, en la medida que puedan manifestar sus estados de ánimo.

Así como en los objetos podemos describir cualidades, si nos referimos al tipo de movimiento le llamaremos calidades, un movimiento puede ser rápido o lento, por su dirección en el espacio puede ser directo o indirecto y la energía que se utiliza para hacerlo puede ser fuerte o suave.

Por ejemplo: golpear es un movimiento fuerte, directo y rápido. Acariciar es un movimiento suave, indirecto y lento.

Empujar, flotar, fluir, latigear, torcer, sacudir, golpear, acariciar son algunas acciones básicas que nos permitirán experimentar con las calidades de movimiento.

- Golpear con fuerza en todas direcciones y con diferentes partes del cuerpo.
- Acariciar el espacio que nos rodea, acariciar las paredes, el piso, una parte de nuestro cuerpo.
- Sacudir todo el cuerpo o por partes: las manos, los brazos, la cabeza, los pies.
- Empujar objetos imaginarios, empujar la espalda de un compañero, empujar la pared.
- Flotar como un globo, como un astronauta en la luna, flotar en el agua.
- Moverse como el agua que fluye por un arroyo.

EL CUERPO EN EL ESPACIO

El concepto de espacio está íntimamente ligado a cualquier actividad humana, ya que todos los movimientos se realizan en el tiempo y en el espacio.

Conocer algunos aspectos relacionados con el análisis del espacio permitirá al maestro enriquecer la práctica cotidiana de la Danza y la Expresión Corporal.

Cuando hablamos de espacio en Expresión Corporal podemos distinguir los siguientes: espacio parcial, espacio total y espacio social.

Espacio parcial

Cualquiera que sea la posición que adoptemos, siempre configuramos un espacio a nuestro alrededor. Los límites de este espacio son los puntos máximos que es posible alcanzar sin desplazarse.

Todos los movimientos que se ejecutan sin desplazamiento, ocurren en lo que se denomina espacio parcial.

Las actividades que se realizan en el espacio parcial permiten experimentar la vivencia de los diferentes puntos en el espacio: adelante, atrás, arriba, abajo, derecha, izquierda.

A su vez, dentro del espacio parcial podemos señalar niveles: alto (parados o de pie) medio (sentados, en cuclillas, posición de gateo) y bajo (acostados).

Actividades de exploración del espacio parcial

Se puede incentivar a los alumnos con la imagen de estar en el centro de una gran esfera cuyo diámetro tiene la medida de los brazos extendidos a los lados.

A partir de esta imagen se puede jugar con diferentes calidades de movimiento:

- Acariciar el interior de la esfera con las manos abiertas.
- Picar con el dedo índice diferentes puntos: arriba, abajo, adelante, atrás.
- Empujar hacia los lados como si la esfera se fuera comprimiendo.
- Pintar el interior de la esfera usando las manos como brochas.
- Acostados, estirarse y contraer todo el cuerpo con diferentes ritmos.
- Pararse y acostarse con movimientos fluidos como un helado que se derrite.
- Pararse y acostarse con movimientos cortados como de marioneta a la que le tiran y sueltan los hilos.

Espacio total

Espacio total es el espacio abarcado por el desplazamiento del cuerpo y todas las figuras que se realizan a través del mismo.

Las prácticas en el espacio total incorporan los conceptos de dirección (adelante, atrás, izquierda, derecha) y niveles (alto, medio, bajo) y se complementan y enriquecen con todos los diseños que pueden realizarse a través de los desplazamientos.

Todas las actividades relacionadas con el espacio total son la base para la creación de coreografías sencillas y su práctica es de gran utilidad para facilitar el montaje de danzas.

Práctica de desplazamientos en líneas rectas: líneas paralelas, líneas diagonales, líneas que se cruzan, zigzag, ángulos, triángulos, cuadrados, rectángulos, grecas.

Prácticas de desplazamientos en líneas curvas: círculo, círculos concéntricos, figuras de ocho, espirales, ondas.

Todas las actividades que puedan realizarse a partir de jugar con las líneas rectas, las líneas curvas y sus combinaciones son una fuente inagotable de experiencias para los alumnos, que los nutren en diferentes aspectos y les proporcionan una variedad de sensaciones corporales que enriquecerán sus posibilidades creativas.

Todas estas prácticas pueden realizarse:

Caminando, corriendo, saltando, al ritmo propio de cada alumno.

Con el estímulo de músicas variadas o canciones.

Con acompañamientos rítmicos de palmas, claves o pandero.

Con objetos auxiliares: cuerdas, aros, listones, bastones.

En forma individual, en parejas, grupo pequeño y todo el grupo.

Con el estímulo de imágenes: *¡Son equilibrista!* Caminar sobre una cuerda floja, haciendo equilibrio.

Contando una historia: *¡Nos vamos de viaje!*

El maestro puede proponer diferentes recorridos a través de un viaje imaginario: recorrer un túnel muy bajo y estrecho, atravesar un río, subir a un cerro muy empinado.

Espacio social

Es el espacio que se comparte con los otros.

En todas las actividades de Expresión Corporal, los alumnos comparten el espacio con los otros, pero se realizarán algunas específicas que les hagan tomar conciencia de ello.

a) Sentados en las bancas, experimentar diferentes movimientos con los brazos, hacia arriba, adelante y costados, sin invadir el espacio de los otros.

b) Parados en un grupo compacto, ir separándose de a poco hasta que todos puedan realizar movimientos de máximo estiramiento hacia los lados sin tocar a nadie.

c) Delimitar un espacio determinado, por ejemplo un cuadrado o un rectángulo.

Todos los alumnos se colocarán alrededor y por turno irán entrando a dicho espacio, desplazándose por el mismo como cada uno quiera. Se sugiere usar el estímulo de una música alegre y rítmica.

El primer alumno que pase, naturalmente tendrá todo el espacio a su disposición, en la medida que vayan entrando los demás deberán irse adaptando a las limitaciones ya que la consigna será *no chocar y distribuirse equilibradamente por todo el espacio*.

Una vez que todos los alumnos hayan entrado, detener la acción: *¡Todos como estatuas!*

Seguramente han quedado lugares sin ocupar y hay grupos de niños amontonados. Es importante que los niños observen y registren esta situación.

EL CUERPO, EL RITMO Y LA MÚSICA

La naturaleza está compuesta por una sucesión de ritmos, el día y la noche, el paso de las estaciones, en el ser humano el latido del corazón y la respiración marcan el fluir de la vida. Si hablamos del movimiento, necesariamente hablaremos del ritmo. Ritmo y movimiento van ligados en forma natural.

Todas las personas tienen un ritmo propio que está determinado por muchos factores y de esta base partiremos para explorar el mundo del ritmo relacionado con el movimiento.

Es importante que los alumnos reconozcan y disfruten **su propio ritmo**, para lo cual se deberán proponer actividades sin un estímulo sonoro externo.

Se les motiva a la acción con consignas sencillas:

*Cada uno camina como quiere.
Ahora vamos a mover la cabeza.
Muevan sus manos como más les guste.
Acostarse, descansar y pararse.*

La práctica de actividades que impliquen poder reproducir y mantener **un ritmo propuesto** son muy disfrutadas por los niños y les permiten enriquecer su repertorio de movimiento, a la vez que su práctica, facilitará el montaje de bailes y danzas.

- * Caminar a un ritmo propuesto (rápido-lento)
- * Caminar marcando el ritmo con las palmas en todos los pasos.
- * Caminar marcando el ritmo con las palmas alternando:
 - * Cada tres pasos, una palmada.
 - * Cada dos pasos, una palmada
- * Jugar con todas las combinaciones posibles.
- * Caminar tres pasos y saltar al cuarto.

El cuerpo es un maravilloso instrumento del que se puede obtener una variada gama de posibilidades sonoras que aunadas al movimiento enriquecen la expresividad y la comunicación.

- * Investigar todas las formas de aplaudir:
- * Producir sonidos con manos sobre partes del cuerpo.
- * Producir sonidos con manos sobre objetos.
- * Producir sonidos con los pies.
- * Producir sonidos con la boca.

Utilización de la voz:

Acompañar el movimiento con diferentes sonidos:

–Sonidos de animales;

–Sonidos de la naturaleza: viento, fuego, agua.

–Sonidos de máquinas.

Moverse libremente mientras se canta una canción.

La música es un poderoso estímulo para el movimiento y su utilización adecuada permite incrementar la creatividad y la comunicación en las clases.

Siempre que sea posible deberán acompañarse las actividades con música variada que incluya diferentes ritmos, temas instrumentales, canciones con letra y manifestaciones musicales de otros países y culturas.

Una marcha vibrante para desplazarse, una melodía suave para relajar, un tema juguetón para improvisar son valiosas herramientas que facilitarán enormemente la tarea y en su selección el maestro deberá poner a prueba su creatividad, presentando a los alumnos un «menú» atractivo y variado.

EI CUERPO Y LOS OBJETOS

Pelotas, globos, mascadas, aros de plástico, llantas, resortes, cuerdas, palos de escoba, papel periódico, cajas de cartón, etc. son materiales con los que ya cuenta la escuela o a los que se puede acceder fácilmente.

Estos elementos u otros cualesquiera que el maestro o los alumnos quieran proponer serán bienvenidos en las prácticas de Expresión Corporal.

Los objetos son de gran utilidad en las clases ya que proporcionan a los alumnos una infinita variedad de estímulos sensoriales, para la práctica de diferentes calidades de movimiento, como auxiliares en ejercicios de reconocimiento corporal y sobre todo son un interesante incentivo para el desarrollo de la creatividad y la comunicación. Se recomienda que al proporcionar a los alumnos un objeto se les permita jugar libremente con él durante algunos minutos antes de comenzar con las actividades dirigidas.

Se pueden planear las actividades que incluyan objetos a través de la respuesta a estas sencillas preguntas:

¿Cómo es? ¿Cómo puedo moverlo? ¿Cómo me ayuda a moverme?

¿En qué puedo transformarlo?

IMPROVISACIONES

Las improvisaciones son prácticas que permiten a los niños incorporar creativamente todos los aspectos explorados en las clases de movimiento.

Pero no debe pensarse por eso que las improvisaciones son el objetivo final de la materia y que aparecerán al término de un curso. En realidad se improvisa desde el primer día de trabajo. Cuando se propone a los alumnos que muevan libremente sus manos al ritmo de la música, aquí ya tenemos una forma sencilla de improvisación pero a medida que se vayan incorporando nuevos aspectos y que los alumnos vayan acumulando experiencias, las improvisaciones se irán haciendo más complejas y enriqueciendo.

Se pueden proponer dos tipos de improvisaciones: orientadas y libres.

Improvisaciones orientadas

Se llama improvisaciones orientadas a todas aquellas en las que se le da al alumno un estímulo como punto de partida. Esto que podría parecer una limitación a la creatividad personal, en realidad le proporciona un marco de seguridad dentro del cual experimentar e ir encontrando su propio estilo de movimiento.

Los ejercicios de imitación ofrecen muchas posibilidades para el desarrollo de la creatividad y la comunicación.

*Imitación simultánea: parados en rueda, con el estímulo de una música alegre y rítmica el maestro propone diferentes movimientos y el grupo los va copiando al mismo tiempo. Se sugiere realizar movimientos sencillos y no variarlos hasta que todo el grupo los haya captado. Luego con un gesto indica al alumno a su lado que ahora es su turno, y así sucesivamente hasta que todos los niños hayan participado.

*Juego del espejo: en parejas, enfrentados, un niño propone movimientos que el otro irá imitando simultáneamente.

*Imitación diferida: el maestro propone un movimiento, los alumnos observan y luego lo realizan. Un alumno propone un movimiento, sus compañeros lo observan y luego lo realizan. Este ejercicio también se puede hacer en parejas.

Se pueden realizar improvisaciones individuales, en parejas, tríos, pequeño grupo y todo el grupo a partir de diferentes estímulos.

Improvisaciones libres

Los alumnos elegirán libremente el tema, la música, el objeto o cualquier otro estímulo para su improvisación. Para poder llegar a realizar improvisaciones «verdaderamente

libres») es necesario que el alumno haya tenido un cúmulo de experiencias previas, orientadas por el maestro. A partir de dichas experiencias es que los alumnos irán encontrando y definiendo sus preferencias, mismas que deben ser respetadas. Ellos podrán proponer el tipo de música, si quieren moverse con algún objeto, solos o en parejas.

ORGANIZACIÓN DIDACTICA PARA LA CLASE DE EXPRESION CORPORAL.

Guía para preparación de clases.

Después de haber leído el material anteriormente descrito, el maestro seguramente se preguntará: «¿Por dónde empezar? ¿Cómo llevar al alumno a conocer su cuerpo, aceptarlo, expresarse creativamente a través de él, en contacto consigo mismo, con sus emociones y en relación con los otros?»

Esto se logra a través de la estimulación, con prácticas que incluyen desplazamientos en el espacio, ejercicios de concienciación corporal, experimentación con diferentes calidades de movimiento, juegos de comunicación y expresión apoyados por el estímulo de la música, los sonidos, la palabra, las imágenes y los objetos auxiliares.

La estimulación es el aspecto más importante de la metodología de trabajo, ya que tiende a la motivación de los alumnos y profesores al impulsar la participación activa, creativa e investigadora de todo el grupo. El tratar de que los alumnos encuentren su propio estilo de movimiento implica que el maestro mantenga una actitud de creación permanente, buscando nuevas actividades y recreando las ya conocidas.

La manera de motivar a los alumnos por medio de consignas claras, utilizando las palabras adecuadas y con un tono de voz que acompañe creativamente el desarrollo de las actividades es un auténtico desafío para el maestro y puede convertirse en un verdadero arte.

Un ejercicio muy bien planeado puede fracasar si no se incentiva adecuadamente.

Siempre es conveniente ir dando las instrucciones de una a la vez, e ir aumentando la complejidad a medida que avanza el ejercicio.

Al disponerse a organizar una clase completa (de 30 a 45 minutos aproximadamente) se deberán tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Elección del espacio.
- Cómo se inicia la clase.
- Cuál es el tema a desarrollar.

- Cómo se cierra la actividad.

Elección del espacio

Los lugares donde se suelen realizar las actividades de Expresión Corporal en la escuela son básicamente el patio y el salón de clases. Los dos tienen sus ventajas e inconvenientes, por lo que es necesario que el maestro adecue las actividades adaptándose a los mismos para sacarles el máximo provecho.

El salón de clases tiene la ventaja de ser un espacio íntimo del grupo, fuera de la vista de otros grupos y personas, lo cual permite realizar el trabajo con mayor desinhibición tanto por parte de los alumnos como del maestro. También al ser un espacio cerrado se logra una mejor audición de los estímulos musicales que se propongan.

El inconveniente, obviamente, es la falta de lugar para realizar actividades que impliquen grandes movimientos.

Se recomienda que cuando se vaya a realizar actividades de Expresión Corporal dentro del salón, las bancas estén libres de objetos que puedan caerse y distraer a los alumnos, como así también buscar un lugar apropiado para las mochilas.

El patio de la escuela permite realizar todas las actividades que requieren de desplazamientos, diseños en el espacio y preparación de coreografías y danzas.

Será importante siempre que se trabaje en el patio que el espacio se delimite de alguna manera para que los niños no se dispersen si es que el lugar es muy grande.

Esta delimitación puede realizarse marcando el piso con tiza, por ejemplo, dibujando un cuadrado o un rectángulo y se podrá ir variando las dimensiones según la cantidad de alumnos y la actividad planeada para cada día.

También se pueden marcar solamente las esquinas con llantas o mochilas o sillas, y hacer que los alumnos trabajen dentro de esos límites.

¿Cómo se inicia la clase?

Para este primer momento es importante tomar en cuenta el estado físico y anímico de los alumnos. *Vienen del recreo y están muy excitados o hace frío y han estado largo rato sentados.* Dependerá de estas variables, el tipo de ejercicios que se propongan para el inicio de la clase.

Uno de los objetivos de la primera actividad será lograr las mejores condiciones de concentración y disposición para asegurar la efectividad del trabajo posterior.

¿Cuál es el tema a desarrollar?

Elegir algún aspecto o centro de interés: reconocimiento corporal, trabajo con objetos, espacio o ritmo. Como mencionamos con anterioridad, los temas siempre están interrelacionados, se trabaja con el cuerpo, en el espacio, en relación consigo mismo y los otros y con el estímulo de música u objetos auxiliares. Lo importante es que el maestro tenga en claro dónde poner el acento, de esta forma podrá ir profundizando el trabajo en las diferentes sesiones.

¿Cómo se cierra la actividad?

Conclusión y plática.

Dependiendo del aspecto que se haya trabajado, la conclusión es variable, si los juegos y ejercicios fueron de gran descarga de energía se recomienda terminar con alguna actividad de relajación y descanso. Si por el contrario hubo un trabajo de concientización y control corporal será conveniente finalizar con alguna improvisación o juego que permita la descarga de energía.

Es importante que se dediquen algunos minutos al final de la clase para que los alumnos que así lo deseen manifiesten cómo se sintieron con las actividades y a partir de lo experimentado qué otras cosas les gustaría hacer. Esta retroalimentación permitirá al maestro ir ajustando y enriqueciendo las mismas.

Se sugiere también la dosificación de actividades que incluyan momentos individuales y momentos grupales, momentos dirigidos y momentos libres, de concentración y de descarga de energía.

PRESENTACIÓN DE BAILES O DANZAS EN LA ESCUELA.

La presentación de un baile o danza en el marco de alguna festividad escolar puede y debe ser una experiencia memorable, para los niños y para el maestro, ya que este tipo de eventos permite mostrar a la comunidad escolar el resultado del proceso de las clases. Por eso es muy importante que todo el grupo participe y ese será el reto para el maestro, el de crear junto con sus alumnos una coreografía que permita a los niños "lucirse" de acuerdo a sus posibilidades y sin discriminación de ningún tipo, ya que si a la hora de montar un baile se elige a los mejor dotados, no se estarán respetando los valores fundamentales que se promueven a través de la práctica de la Expresión Corporal, como la danza para todos.

APRECIACIÓN DE LA DANZA

Son muchas las actividades que pueden realizarse dentro del ámbito escolar para promover creativamente la apreciación de la danza en todas sus manifestaciones. Por ejemplo: Invitar a la escuela a algún profesional de la danza o maestro de danza para que comparta su experiencia con los alumnos. Por grupos organizar la bienvenida, preparar preguntas para una entrevista, y hacer alguna demostración de lo que se está trabajando en la escuela.

Incentivar a los alumnos a acudir a eventos de danza que se presenten en cada comunidad y luego promover la crítica y los comentarios en el salón de clases.

Poner una cartelera con recortes y anuncios de eventos del mundo de la danza de la comunidad o que se presenten por la televisión.

Hacer un mural con recortes de revistas donde aparezcan personas de todo el mundo bailando. Bailes populares, ballet, danza contemporánea, danzas tribales, etc.

Realizar tareas de investigación que involucren a la familia. ¿Qué bailaban los abuelitos? ¿Qué bailan los papás? ¿Qué bailan los hermanos mayores?

Promover un **Día de la danza en la Escuela**: todos los grupos inventan una danza que presentarán a toda la escuela. A partir de este estímulo y organizados en equipos los niños pueden hacerse cargo de diferentes tareas como la realización de los programas, la preparación y decoración del espacio o escenario. Los padres de familia pueden colaborar tomando las fotos del evento y luego organizar una exposición de las mismas. También puede realizarse una recopilación escrita de vivencias de los alumnos durante el proceso y la presentación. Con las fotos y los comentarios de los alumnos se obtendrá un material gráfico que quedará como testimonio de una actividad comunitaria que le ha dado su lugar a la danza.

Esta son solo algunas ideas generales que podrán ser enriquecidas con el aporte de los maestros, de los alumnos, los padres de familia y autoridades de la comunidad escolar.

Ponencia: *El trabajo por proyectos.*

Autora: PATRICIA GUTIÉRREZ.

CURRÍCULUM VITAE

Licenciada en Pedagogía, se especializó en Educación y Desarrollo Infantil en la Universidad de California, Los Ángeles. Realizó sus estudios de postgrado en la Universidad de Harvard.

Ha trabajado diseñando proyectos educativos con niños indígenas, menores infractores, con retardo mental, niños de comunidades marginadas de la ciudad de México, niños con déficit de atención e hiperactividad , capacitación a maestros de niños emigrantes en la zona de Los Ángeles, California y asesorando y diseñando programas educativos y recreativos para niños en preescolar y primaria

Fundó y dirigió el área de diseño pedagógico del OnceTV, siendo responsable de la fundamentación filosófico-educativa de la barra de programación infantil, así como codiseñando los programas para niños: *Bizbirije, Mi Gran Amigo, La Zona O, Camino a casa, El Diván de Valentina*, programas premiados con el: El Prix Jeuneuse, Emy, y otros premios nacionales e internacionales, entre los cuales destaca el premio de la UNESCO otorgado por la fundamentación y la filosofía educativa.

Es coautora del *Museo del Pensamiento del Niño* y del Proyecto Kuruwi, en el cual se desempeña como directora pedagógica.

PONENCIA

La humanidad requiere un replanteamiento de la educación capaz de asumir al ser humano desde su infancia como un ser histórico, generador y creador. La escuela, como la institución a quien la sociedad concibe como fundamentalmente «educadora», deberá transformarse en un espacio en el cual no solo se hereda, sino se crea cultura.

La escuela debe pasar de ser un instrumentador de planes y programas, a ser un espacio co-constructor de una sociedad humanizante.

Los «ensambles» son procesos creadores que se inician en el cuestionamiento para llegar a la acción, pasando por procesos democráticos de escucha, reflexión, diálogo, argumentación y consenso para la acción. El «ensamble» es un proceso de co-construcción de cultura que «humaniza» al mundo.

Las nuevas dimensiones en el papel de la escuela se insertan en una profunda revaloración y replanteamiento de la educación que le asigna una necesaria responsabilidad histórica.

Ponencia: *La multiculturalidad en el aula.*

Autora: GABY FUJIMOTO.

CURRÍCULUM VITAE

Realizó sus estudios de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Educación y Educación Infantil, en Lima, Perú, de donde es originaria. Fue ayudante de profesor de la Universidad Nacional de Educación de Perú, donde trabajó también en su escuela experimental, en el jardín de infancia y la escuela primaria.

Fue Jefa de la Unidad de Programas Especiales del Ministerio de Educación de Perú y Consultora Internacional para la UNICEF en desarrollo de programas para niños en Guatemala, El Salvador, Perú, y Bolivia, para pasar a ocupar el puesto de Oficial de Proyectos Educativos para las Oficinas de UNICEF en Perú, Bolivia y Paraguay.

En la OEA ha ocupado los cargos de Coordinadora del Programa de Educación para la Prevención de la Drogadicción, y Especialista Principal en Cultura y Educación.

Ha publicado varios libros de texto, ensayos e informes sobre la Educación Infantil, la Educación Básica y programas para la prevención de la drogadicción. Ha participado en numerosos congresos, conferencias y seminarios internacionales; con AMEI ha sido ponente en el Encuentro Internacional de Educadores de Cartagena, Colombia, 1999, y ponente en el Congreso Mundial de Lectoescritura de Valencia 2000 y en el Congreso Internacional de Educación Inicial en Venezuela, 2002. Entre los proyectos actuales de colaboración con nuestra asociación está la nueva edición del Programa de Estimulación Temprana "El Alba".

Ponencia: *La aventura de las ciencia. La educación en valores y la enseñanza de las ciencias.*

Autor: JULIO GUN.

CURRÍCULUM VITAE

Obtuvo su Doctorado (Ph. D.) en Química en el Instituto Científico Weizmann de Israel, donde también realizó Cursos de Perfeccionamiento en el Departamento de Enseñanza de la Ciencia.

Fundador y Director General de EXPLORANDO CAMINOS, en Argentina. Esta es una fuerte apuesta en la que se dedica a la enseñanza y a la difusión de la Ciencias Naturales (www.explorandocaminos.com.ar)

También es Asesor Pedagógico y Capacitador de Docentes en Instituciones Educativas de Argentina, México, Colombia, España.

Autor del libro *Talleres de ciencia para la Educación Infantil* (Editorial de la Infancia, Madrid, 2005 y Editorial Trillas, México DF, México, 2006), de numerosos artículos didácticos, de cursos a distancia, etc.

Participó como conferencista en el V Congreso Mundial de la Educación Infantil (Morelia, México, abril de 2005).

Creador y organizador de talleres participativos de Ciencias Naturales, de salas sensoriales itinerantes y de eventos interactivos, entre otros.

PONENCIA

Enseñar Ciencias en la Educación Infantil es un desafío que está al alcance de todo docente. En esta oportunidad hicimos mención a la relación que existe entre «Educación en Valores» y la «Aventura de Enseñar Ciencias».

La Ponencia comenzó trayendo en consideración lo establecido en la Convención sobre los Derechos de los Niños de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989 en la cual «Los Estados partes convinieron en que la EDUCACIÓN del niño debe estar encaminada a:

- Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- Preparar al niño para asumir una vida responsable, en una sociedad libre, con espíritu de comprensión y paz».

Luego se trajeron en consideración una serie de conceptos vertidos en los Programas de Educación en Valores de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles donde se plantea que la educación debe trascender la mera adquisición de conocimientos de las diferentes disciplinas y nunca debe confundirse con la Instrucción. Se concluye que una educación sin valores es una simple Instrucción.

Y todos nosotros somos los Agentes Educativos responsables de promover en la Educación de los Niños la adquisición de VALORES HUMANOS POSITIVOS.

Paralelamente esta EDUCACIÓN debe constituirse en una guía de conducta de los niños desde edad temprana, desde su primera infancia, promoviendo la madurez interna necesaria para adquirir una conciencia moral autónoma.

Surge, en el desarrollo de la exposición, la siguiente pregunta: ¿Quién es el primer educador de los niños? El que debe asumir la mayor responsabilidad. Las alternativas son las siguientes: Los padres, los maestros, la familia, el colegio, la sociedad, el estado.

Llevando el análisis al campo práctico se establece que no es posible actuar directamente en la estructuración de los valores. Es necesario llevar adelante actividades. Los valores realmente no se enseñan como tales, sino que surgen como consecuencia de la realización de actividades y el juego constituye la actividad principal del desarrollo en la Educación Infantil. La formación de valores en estas edades ha de organizarse de manera lúdica.

Volviendo a los VALORES HUMANOS POSITIVOS estos pueden clasificarse en aquellos que se relacionan con la FORMACIÓN DEL YO y otros que interactúan con la FORMACIÓN DEL

YO Y LOS DEMÁS. El desafío planteado al Enseñar Ciencias Naturales es relacionar cada actividad con los Valores que queremos inculcar.

Yendo al trabajo práctico, a los Talleres Participativos, se emplearon un Globo y un Popote, que son dos paradigmas de actividades y juegos que a diario se realizan con los chicos en la Educación Infantil.

Nos preguntamos si estos materiales son fáciles de usar, si los chicos pueden manipularlos, si son seguros. Sorpresivamente la respuesta es NO en las tres dudas planteadas... Entonces estamos ante una excelente oportunidad para trabajar en valores mientras Enseñamos Ciencias Naturales ya que esto ayudará a la superación de los inconvenientes enumerados.

Trabajaremos en Valores que se involucran con LA FORMACIÓN DEL YO: Autocontrol–Autoestima–Paciencia–Perseverancia–Independencia–Laboriosidad–Orden–Creatividad–Curiosidad–Confianza en sí mismo.

Y con la FORMACIÓN DEL YO Y LOS DEMÁS: Amabilidad–Tolerancia–Respeto a lo ajeno / Obediencia–Solidaridad–Confianza /mutua–Cooperación–Amistad–Colectivismo–Respeto a la diversidad.

Se explicaron una serie de actividades prácticas con el objeto de llevar adelante cinco Unidades Temáticas diferentes que son comunes a todo Programa Curricular en la Educación Infantil: Los Materiales que nos Rodean, El Cuerpo Humano, Flotación y Hundimiento, El Aire, El Sonido.

Previamente se marcó que el desafío al Enseñar Ciencias Naturales en la Educación Infantil presenta generalmente una serie de inconvenientes relacionados con el manejo de los materiales de trabajo, con el empleo de una comunicación simple y concreta, con el abordaje de temas que reflejen las necesidades de los educandos.

La tarea es, sin duda alguna, hermosa y sumamente enriquecedora. Nuestra motivación y entusiasmo se reflejarán en la respuesta que obtendremos de los chicos. Nos sentiremos satisfechos al alcanzar objetivos que creíamos lejanos.

Debemos, entonces, tener en cuenta una serie de conceptos y pautas de trabajo:

¿POR QUÉ ENSEÑAR CIENCIAS?

La respuesta aparece de inmediato: CIENCIA ES LA VIDA MISMA.

Enseñando Ciencias acercaremos a nuestros alumnos a una serie de fenómenos que permanentemente se desarrollan a partir de nuestros cuerpos, de nuestro entorno, de nuestras interrelaciones con otros seres vivos.

Con la Enseñanza de la Ciencia sentiremos la enorme satisfacción de enseñar conceptos que aparecen en el origen de cada vida, en los misterios de la naturaleza.

PROBLEMATIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA

Los educandos, en la Educación Infantil, son sumamente permeables a cualquier demostración que parta de sus experiencias cotidianas.

Nuestros experimentos, nuestras demostraciones, darán prioridad a la explicación de los fenómenos que ocurren a diario. Fenómenos que los alumnos vivencian permanentemente y con los cuales están en contacto directo.

Los Talleres darán respuesta a los fenómenos de la vida cotidiana.

EXPERIMENTACIÓN CON MATERIALES DE USO DIARIO

Intentaremos utilizar, al máximo posible, materiales que ya se encuentran en los hogares de los alumnos.

Esto se logra si se toma el supermercado como la principal fuente de aprovisionamiento de los productos y equipamiento que empleamos en los experimentos.

Los chicos podrán explicar, más fácilmente, lo realizado en el aula si al llegar a sus hogares tienen rápido acceso a los materiales e instrumentos utilizados en el ámbito educativo.

VERIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DE TRABAJO

Trabajaremos al «ojo por ciento». Los elementos de medición de nuestras actividades experimentales son cucharitas, vasos. No empleamos balanzas ni reglas.

Cuando tenemos acceso a las explicaciones experimentales, a los procedimientos, a las cantidades que emplearemos de cada material, estamos en presencia del comienzo del camino.

Para llevar a la práctica lo aprendido necesitaremos recorrer otro trayecto que requerirá de nuestra adaptación, de nuestra paciencia y de nuestro control.

Debemos verificar las variables de trabajo haciendo los cambios necesarios para obtener resultados confiables.

ÁMBITO DE TRABAJO

Minimicemos las posibilidades de dispersión de los educandos. Las actividades experimentales pueden realizarse prioritariamente en las mismas salas y aulas que utilizamos a diario.

Cada aula, cada sala, se puede transformar en un hermoso laboratorio.

TALLERES SIMPLES Y SEGUROS

Los materiales de trabajo deben ser no tóxicos, no emplearemos sistemas de calentamiento, no utilizaremos electricidad. El trabajo será a temperatura ambiente.

Los símbolos de la Enseñanza de la Ciencia (en especial de la química) que son el tubo de ensayo de vidrio y el mechero Bunsen los dejamos para mucho más adelante.

UNA VARIABLE POR VEZ

Este punto tiene una importancia crucial. Para facilitar el entendimiento de los resultados siempre cambiaremos una variable por vez y mantendremos constantes todas las demás.

El control de estas pautas de trabajo es de vital importancia para facilitar el entendimiento de determinados procesos. Este punto necesitará de vuestra permanente atención y entrenamiento previo.

Tomando en cuenta estos conceptos podremos abordar más fácilmente un amplio espectro de temas. La Biología, la Química y la Física estarán al alcance de los educandos.

Las posibilidades son amplias y concretas. Disfrutemos con el desafío...

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA:

ALLENE, ROBERTS: *The curiosity club*, John Wiley & Sons, Inc., New York, EE. UU, 1992.

ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES: *Learning to live together... in pace*, Publidisa, Madrid, España.

ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES: *Programa de educación medio ambiental para niños y niñas de 2 a 6 años*, Publidisa, Madrid, España.

CARRATELLO, PATRICIA: *Food and nutrition*, Rachele Cracchiolo & Mary Dupuy Smith Publication, Huntington Beach, EE. UU., 1996.

COBB, VICKI: *Science experiments you can eat*, Harper Trophy, EE. UU., 1992.

DEWESSE, BOB: *Solving science mysteries*, Evan Moor, Monterrey, EE. UU., - 1994.

GUN, JULIO: *Talleres de ciencia para la Educación Infantil*, Editorial de la Infancia, Madrid, España, 2005, y Editorial Trillas, México, 2006.

HERBERT, DON: *Mr. wizard's. Supermarket science*, Random House, New York, EE. UU., 1980.

HEDADLE, REBECCA: *Science in the kitchen*, Usborne Publishing Ltd., London, England, 1992.

INGRAM, JAY: *Real live science*, Greey de Pencier Books, Totonto, Canadá, 1992.

VANCLEAVE, JANICE: *BIOLOGY FOR EVERY KID*, John Wiley & Sons, Inc., New York, EE. UU., 1990.

Ponencia: *El trabajo por talleres.*

Autora: MARIELA PALACIOS CHARRÓN.

CURRÍCULUM VITAE

Responsable de las Prácticas de Observación de alumnas en práctica de Universidad Central, Universidad Mayor, Universidad Arturo Prat. Chile.

Licenciada en Educación Parvularia por la Universidad de Concepción, en Chile, ha realizado numerosos seminarios, cursos y talleres referentes a la Educación Infantil en Francia, Chile y Canadá, entre otros. Asimismo, ha sido asesora de varios proyectos, como, por ejemplo, el de EDUCAMBIENTE en material didáctico y recursos pedagógicos ambientales.

Desde 1978, trabaja como animadora de talleres creativos (Maison des Jeunes et la Culture Bures s/ Yvette, Francia) y educadora en centros de Francia y Chile. También es Capacitadora Pro- empleo en las estrategias 3 R para el personal del colegio Maison de l'Enfance.

PONENCIA

El trabajo de la experiencia artística en nuestro colegio está directamente relacionado con el **desarrollo emocional, con la exploración de los diversos materiales y sentidos y la experimentación** constante con estos. Utilizamos como estrategia la **PEDAGOGÍA DEL TRABAJO** unida a **la ÉTICA DEL ESFUERZO, EN UN PROYECTO AMBIENTAL**.

Soy hija y nieta de educadores con inclinaciones artísticas. En mi adolescencia, mis hermanos, mi madre y yo nos fuimos a Francia con mi madre, que trabajaba en las MJC (Casas de Cultura Popular). Tuve la **oportunidad** de recorrer diversos Museos. Le Centre POMPIDOU fue mi preferido y se me quedaron grabadas imágenes vanguardistas, fabricadas **con materiales en desuso**, que hasta la fecha utilizo con mis alumnos. Estas expresiones artísticas estaban en el cuarto piso del Centro que también se llama BEAUBOURG.

Participar en Casas de la Cultura en Francia era lo habitual, por lo que mi visión se enriquecía. Todas las actividades eran de talleres y muchos autogestionados. De colegiala sentí interés en trabajar con niños en el **ámbito artístico**, pude animar talleres de creación en el Centro Infantil de **OBSERVACION Y CREACION "MAISON DE L'ENFANCE"** de mi madre en Concepción. En la época le llamamos LOS TALLERES LIBRES.

Luego, en la Universidad, al escuchar a los docentes explicarnos que «niños de sala cuna no podían concentrarse más de 5 minutos en una actividad», yo aportaba, **basado en mi experiencia, que podían estar más de media hora jugando con greda y agua formando barro**. Hacía énfasis en que lo importante era **la actitud de la profesora**.

Una vez que empecé mi trabajo profesional, me interesó **desarrollar el área artística**, por inclinaciones propias, pero también como una estrategia ya que tuvimos un número importante de niños y niñas retornados que llegaban a Chile sin hablar español (1992), por lo que el lenguaje verbal estaba ausente lo que dificultaba la relación afectiva.

Desarrollamos el lenguaje artístico como medio de expresión y comunicación, con una exigencia en diferentes niveles.

Comencé a trabajar en el jardín desde la sala cuna hasta los niveles de transición. Los «chorreos» de pintura en soportes enormes que admitían témpera, jabón, agua eran de suma importancia, las inhibiciones o **los temores por ensuciarse** se iban superando por **lo interesante de las sensaciones** y la actitud **positiva de la profesora**. A la hora del Taller, los niños iban como abejas a la miel, **sin importar su edad**. En la mesa compartían niños de sala cuna hasta transición. No necesitaba llamarlos o ir a buscarlos, solo pasaba con los materiales y, ellos, interesados acudían al llamado tácito.

Estos «chorreos» **eran un juego** y se hacían durante las estaciones cálidas ya que los niños y las niñas no solo utilizaban sus manos. Era como nadar en la pintura.

Cada cierto tiempo se siguen realizando, no solo con los niños de jardín sino también con los de la básica (1.º a 8.º de Enseñanza Básica). Es gratificante ver a niños de básica **disfrutar de sus sensaciones, haciéndolos gozar y apreciar** como deberían hacerlo siempre, sin olvidarse de volver a dejar todo en orden, como lo exigían las actividades cooperativas: «DESORDENAMOS ENTRE TODOS, PUES ENTRE TODOS ORDENAREMOS».

Durante el **Taller de Expresión Plástica** no solo se trabaja el área artística y sensorial, es importante el **desarrollo emocional y el esfuerzo** que se pone en **el proceso** de una obra colectiva o individual. Durante la jornada los niños y las niñas tienen hojas que reutilizan (de los diferentes trabajos de nuestros apoderados), por lo que **dibujan constantemente** y prueban. Nos hemos dado cuenta de que, gracias a esto, ya **no es necesario** hacer caligrafía en 1.º de Básico. Han adquirido solturas y destrezas finas que permiten conservar su **estilo propio**, por lo tanto su identidad. Los modelos puestos a su alcance en pizarras y paneles son un apoyo útil.

En el Taller, les propongo una actividad que, la mayoría de las veces, es aceptada con entusiasmo. En caso contrario, conversamos sus propuestas y cambiamos la idea inicial. Si al comenzar un trabajo, alguien considera que no obtuvo el resultado deseado, no está permitido desecharlo, tiene que **inventar algún desarrollo**, a partir de su supuesto error.

EL ERROR ESTÁ PERMITIDO Y PERMITE CRECER

En esta instancia varios niños se frustran, pero con el **apoyo y acompañamiento** de la profesora, **aceptan el desafío sorprendiéndose** luego de su resultado. Es importantísimo este **acompañar y el estar atenta a los procesos de cada niño o niña**. Jamás permanezco en un solo sitio, deambulo entre ellos, **apoyándolos en sus inseguridades y necesidades**, nunca les dibujo modelos.

Este Taller, según encuestas realizadas entre los alumnos, ha resultado ser el favorito. Cuando les pedimos que expliquen el motivo, ellos hablan de la **variedad de materiales** (que sacamos de la **RECURSERIA**), **variedad de técnicas, de la experimentación, del sentido del humor y de la afectividad**.

Cada cierto tiempo se hacen exposiciones de los mejores trabajos, **mejores en cuanto al proceso**, al resultado, pero también en **cuanto al esfuerzo**. Hacemos esta evaluación en conjunto. Es **gratificante** observar a pequeños que llegan al colegio con poca aptitud artística, en desventaja con el grupo, escondiendo su quehacer, **florecer en el camino, sentirse orgullosos** y a la vez sorprendidos de los resultados que van obteniendo, con el acompañamiento y la exigencia afectiva de la profesora.

Alguna vez un apoderado comentó que le parecía increíble la calidad de los trabajos de nuestros niños, comentaba que en los colegios, normalmente, sobresale un par de personas pero acá lo hace la mayoría...

Una ventaja importante que tenemos es que contamos con una **RECURSERÍA**. Esta es una sala donde tenemos residuos de todo tipo:

Plásticos, semillas, conchas, ampollitas, cartones, afiches, restos de lana, de género, metales, clasificados de manera intencionada para ser utilizados tanto en arte como en otras actividades didácticas y productivas que los requieran.

El hacer esculturas con estos desechos es una **aventura rica en colorido, diversidad y textura**. Debe satisfacer exigencias estéticas congruentes con la casa-colegio, pone a **prueba la física**, ya que estas esculturas deben poder permanecer estables en el tiempo, ser capaces de mantenerla forma y estructura. Una vez cumplido el objetivo, solemos desarmarlas y recuperar el material utilizado.

Al finalizar cualquier trabajo, los niños, **espontáneamente, se ofrecen de ayudantes** para dejar los materiales en su lugar y la sala en orden. Las salas son espacios amplios y abiertos, no existen las puertas y ellos se desplazan en estos espacios con seguridad, conociendo la ubicación de cada material. Esta actividad de cierre la **hacemos en conjunto**, alumnos y profesora, en una actitud **de cooperatividad** adulto y niño, en el compromiso de aprender juntos. SIEMPRE ESTAMOS SATISFECHOS DEL PRODUCTO REALIZADO, PERO LO MEJOR HA SIDO EL EQUIPO, EL TRABAJO EN GRUPO, CON UN PROYECTO QUE PUEDE SER A CORTO O MEDIANO PLAZO, LAS IDEAS, LA IMAGINACIÓN, EL ESFUERZO.

APORTES, LECCIONES, DESCUBRIMIENTOS

La confianza en las capacidades de los niños y niñas, la variedad de técnicas y materiales, la experimentación, el conocerlos, el acompañarlos, la flexibilidad, la actitud y atención de la profesora han sido fundamentales en el desarrollo del taller de Expresión Plástica.

Más joven e inexperta, en una actividad de pintura, solía trasladar tapas con ténpera según las solicitudes de los niños y niñas (yo quiero el rojo, yo el azul...). No permitía que ellos (niños de 2 a 5 años) se movilizaran con el material por la sala, temiendo que volcaran sus tapas (utilizamos frascos de 500 ml y cada tapa contiene un color, hay un pincel para cada color).

Un día probé jugar al **supermercado del color**: puse en una mesa diferentes tapas con colores y pinceles y los niños debían ir a buscar el color de su elección trasladándolo hasta la mesa donde trabajaban. Puse también en la mesa paños para limpiar los eventuales volcamientos. Los pequeños se desplazaban muy bien en el espacio, eran capaces de lograr **un equilibrio, una atención y concentración, un respeto** por el turno, manejaban muy bien sus frustraciones. Si requerían un color que estaba siendo ocupado, con paciencia lo esperaban o elegían uno distinto. Si se les caía la ténpera, al principio se asustaban pero cuando veían la respuesta de la profesora, limpiaban el suelo sin angustia y contentos. (*Ver artículo **supermercado del color** en la página Web que está en reparación.*)

En una ocasión tuvimos pedagogos españoles observando la actividad (Rosa Iglesias). A una niña de 2 años se le cayó la ténpera, una de nuestras visitas quiso ayudarla. La pequeña la increpó diciendo que ella lo hacía (...yo solita...). ESTO ES **AUTONOMÍA**, uno de nuestros pilares.

Para los niños y para la profesora es de suma importancia la **experimentación**. Estamos continuamente **probando, mezclando, creando** (TANTEO EXPERIMENTAL). Muchas veces, ellos proponen combinaciones que la profesora no ha pensado y lejos de asustarse, **prueban entusiasmados**. A veces el resultado no es interesante, pero **el proceso es enriquecedor**. Tienen **la libertad** de utilizar **técnicas mixtas y materiales diversos** en una creación. Tienen mucha experiencia en **trabajos colectivos, saben compartirlos** materiales, en pos de la creación y la pasión del trabajo. En el taller tienen la oportunidad de moverse, **con habilidad**, sobre todo si deben trasladar materiales que son colectivos hasta su lugar de trabajo, mesa o suelo.

Hacemos concursos con premios de importancia. **Los evaluadores** son ellos mismos y las profesoras.

Los soportes son diversos en tamaños y en texturas:

Lijas, cajas de huevo, afiches enormes, hojas con formas , hojas con hoyos, hojas con una intervención, género, madera, radiografías, cartón corrugado, papier maché, masa de pañal, greda, residuos de pluma bic...

Es importante para nosotros **contar con la confianza** de nuestros apoderados. Algunas veces, los niños se van con las manos manchadas y ellos, en lugar de reclamar, aprecian las experiencias vividas por sus hijos/as, interesándose y pidiendo ver lo trabajado.

Los materiales también son diversos, utilizamos:

Masas: de harina, de pañal, de papel, greda, arcilla, de viruta...

Para pintar: témpera, pintura acrílica, acuarela, anilinas, tinta china, látex, témpera con maicena, con harina, con semillas, con agregados varios...

Lápices: de cera, plumones, grafito, de mina, pastel, de gel, de tinta, tizas pastel, tizas comunes...

Herramientas: pinceles, brochas, martillos, clavos, rodillos...

Residuos domiciliarios: ver **RECURSERÍA** pág www.ambientenino.cl

El **conocer** a cada niño permite desarrollar sus capacidades, exigiéndole gradualmente un poco más, **respetando el ritmo e intereses** particulares de cada uno.

En nuestro colegio **se ejerce la creatividad** en diferentes ámbitos, en el patio con los juegos y objetos que ponemos a su alcance. **Desarrollamos la imaginación** entregándoles ollas, sartenes, envases, aspiradoras, planchas... La pieza azul, que

cuenta con un subterráneo y un tubo para escalar estilo bombero, tiene además ropas para disfrazarse, sábanas, cojines de distintos tamaños, pelucas, envases....

El desarrollo de la creatividad es permanente.

ASPECTOS SIGNIFICATIVOS A DESTACAR DEL TRABAJO ARTÍSTICO

Es significativo en el trabajo con niños ser honesto y consecuente, hablarles con la verdad (elogio merecido), ser afectivos y contenedores. Sentir pasión por lo que uno desarrolla, pasarlo bien, tener sentido del humor.

En el plano artístico hay que agregar que es necesario **atreverse a experimentar**, ser flexible, **permitir a los niños y niñas** proponer y llevar a cabo sus ideas, convirtiéndose en facilitadora, animadora más que profesora poseedora de la verdad.

Es **importante contar con gran diversidad de materiales**, permitirles ensuciarse, hacer actividades de tipo sensorial, utilizando elementos sensoriales al tacto como son el barro-greda, masas de pañales, témperas con mezclas...

Ampliar los conocimientos, visitando museos, leyendo, conversando con artistas, intercambiando experiencias.

Los hábitos de trabajo son imprescindibles, ya que permiten o no llevar a buen término un proyecto creativo satisfactorio para el sujeto. **El cuidado de los materiales y el autocuidado** son fundamentales en este proyecto.

En el jardín la actividad creativa es **cotidiana y transversal**. En nuestro colegio, en los ciclos de Básica, los bloques de expresión plástica son de dos horas cronológicas. Los espacios son grandes, con posibilidades de cambiarlos si la actividad lo requiere, pudiendo trabajar tanto en mesas, mesones o el suelo.

El clima de la actividad es positivo y armónico

DESAFÍOS

Creemos que para poder desarrollar personas más libres y creativas se requiere **revisar** los tiempos de las actividades, los **materiales** y las **actitudes** de los profesores. Los lenguajes artísticos y culturales deberían ser **transversales e interdisciplinarios**.

Las Universidades deberían ser más **exigentes en la elección de su alumnado** ya que son estas personas las que formaran la sociedad del mañana.

Somos centro de práctica de varias de ellas y vemos en la acción y en las actitudes la pobreza de imaginación y creación.

Ponencia: *El déficit de atención en los escolares.*

Autores: LUIS QUINTANAR Y REGINA MACHINSKAYA.

CURRÍCULUM VITAE

Luis Quintanar

Investigador de Tiempo Completo, Facultad de Psicología, BUAP
Puebla, México.

Es licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología, UNAM, y obtuvo su Maestría en Psicobiología, en Facultad de Psicología, UNAM. Su doctorado lo cursó en Neuropsicología en Universidad Estatal de Moscú, Rusia, y el postdoctorado en Neuropsicología en Universidad de Sevilla, España.

Ha sido Coordinador de la Maestría en Diagnóstico Y Rehabilitación Neuropsicológica, Facultad de Psicología BUAP, y profesor invitado en Maestría en Educación Especial, Universidad Autónoma de Tlaxcala, así como en diversas universidades de México y otros países para dictar cursos, talleres y conferencias (Bolivia, Brasil, Colombia, España, Holanda, Panamá, Perú, Rusia y Uruguay).

Entre sus distinciones, destacan las siguientes: miembro del Sistema Nacional de Investigadores: Investigador Nacional Nivel 2 (exp. 14271); miembro del padrón de Investigadores de la Universidad Autónoma de Puebla; miembro del Consejo Editorial de la *Revista Española de Neuropsicología*; miembro del Board of Governor's de la International Brain Injury Association; miembro activo de la Sociedad Iberoamericana de Pensamiento y Lenguaje. Fundó la Sociedad Mexicana de Neuropsicología, de la que es Secretario.

Ha participado en 196 conferencias tanto nacionales como internacionales, y lleva publicadas 92 obras de gran prestigio.

CURRÍCULUM VITAE
Regina Machinskaya

Current Research Position:

Head of Laboratory of Neurophysiology of Cognitive Processes, Institute of Developmental Physiology, Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

Teaching:

Professor, Chair of Psychology and Pedagogical Anthropology, Moscow State Linguistic University, lectures in physiology of central nervous system, psychophysiology and developmental psychophysiology.

Education:

Doctor of Sciences in biology, dissertation "Formation of Neurophysiological Mechanisms of Voluntary Selective Attention in Primary School Children".
PhD in biology, dissertation «Electroencephalographic Studies of Functional Hemispheric Specialization in Deaf and Normal Humans".
Graduated from Moscow State University, Psychology Department, Chair of Psychophysiology.

Research Experience:

EEG analysis for diagnostics of human brain functional state and maturity.
Experimental electroencephalographic study (EEG, ERP) of brain organization of cognitive processes in children and adults.

Current research interests:

EEG study of brain functional systems underlying working memory and various components of voluntary attention in adults and children.
Complex (electrophysiological and behavioral) investigation of brain regulatory systems functioning in children with ADHD and learning difficulties
Publications: 73 articles (30 in English), 2 books, and 25 chapters in books.

PONENCIA

En el presente trabajo se analiza el cuadro clínico que presentan los niños diagnosticados con trastorno por déficit de atención (TDA). Se presentan los resultados de una serie de estudios para el establecimiento de los posibles mecanismos que subyacen al TDA. Los estudios fueron realizados con 60 niños divididos en dos grupos, un grupo experimental y un grupo control, con las mismas características en cuanto a edad, sexo, grado escolar, procedencia y nivel socioeconómico. Cada grupo incluyó a 15 niñas y 15 niños. Se describen algunos de los instrumentos de evaluación y los resultados de la aplicación de un programa de intervención dirigido a la superación de las dificultades que presentan estos casos.

Intervención de Regina:

La maduración cerebral funcional y el desarrollo de la actividad cognitiva en niños

En la ponencia se representan los datos de literatura contemporánea, así como de investigaciones propias relacionadas con las correlaciones entre el desarrollo morfofuncional cerebral y la formación de las funciones psicológicas superiores en niños en diferentes etapas de la ontogenia. La atención especial se dirige al desarrollo de la atención y regulación voluntaria de la actividad en niños preescolares y escolares menores. Sobre la base de comparación de los resultados de los estudios electroencefalográficos, psicofisiológicos y neuropsicológicos se argumenta el papel de la maduración funcional de la corteza cerebral y de las estructuras regulatorias profundas para la formación de los procesos cognitivos, entre otros del proceso de la atención, en niños en el periodo de 5 a 10 años de la edad. Además, en la ponencia se consideran los probables mecanismos de problemas en aprendizaje y alteraciones de conducta del tipo de hiperactividad relacionados con las particularidades de maduración cerebral en la infancia.

Ponencia: *Las competencias emocionales como eje transversal de actuación.*

Autor: EURÍPIDES BELTRÁN.

CURRÍCULUM VITAE

Profesor asesor en la licenciatura de Educación Preescolar en la Escuela Normal de Preescolar Adolfo Viguri Viguri, en México.

Cursó su licenciatura de Química, Biología y Parasitología en la Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, México, y tiene la Maestría en Ciencias de la Computación y en Ciencias de la Educación, por la Fundación Arturo Rosenblueth e Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, respectivamente.

Actualmente está preparando su doctorado en Ciencias de la Educación, en el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, en Celaya, Guanajuato, México.

Durante los últimos años ha obtenido múltiples diplomaturas en Educación y Computación y ha formado parte del equipo de profesores de varios colegios. También ha trabajado como Subdirector Administrativo en la Escuela Adolfo Viguri y como Jefe del Centro de Cómputo en la misma escuela.

Ha impartido varios cursos en diferentes universidades mexicanas y ha sido conferenciante en temas de computación en diversas ocasiones.

Desde 1999, participa como profesor invitado en la facultad de Ingeniería de la UAG, y ha impartido los cursos de: Auditoría de Sistemas, Ingeniería de Software, Lenguaje de Programación VII, Programación Orientada a Objetos, etc.

Concepto de emoción

Emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Componentes de la emoción

Hay tres componentes en una emoción: **neurofisiológico, conductual, cognitivo**. La **neurofisiológica** se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todo esto son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar.

La competencia emocional

Concepto de competencia

La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.

Diversas acepciones de la Transversalidad

La transversalidad puede entenderse de diversas maneras: como un conjunto de *competencias*, como un conjunto de *temas*, o como diversos *contenidos*.

En el primer caso se señalan como transversales un conjunto de competencias que tienen que ver con actitudes, con la construcción de conceptos fundamentales y con competencias metodológicas generales. Entre las actitudes se señalan aquellas que sirven para la construcción de la personalidad, la adquisición de la autonomía y el aprendizaje de la vida social: la responsabilidad, el respeto de las reglas, la tolerancia, la cooperación, el saber escuchar, la sensibilidad estética, etc.

Características de la competencia emocional

La competencia emocional (a veces en plural: competencias emocionales) es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la *competencia emocional* como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Estructura de las competencias emocionales:

1. Conciencia emocional

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

2. Regulación emocional

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

3. Autonomía personal (autogestión)

Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

4. Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

5. Habilidades de vida y bienestar

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

Educación y competencia emocional

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional.

Educación Preescolar y competencias emocionales

Aspectos que contempla el PEP-2004 de Educación Preescolar en México, en cuanto a competencias emocionales. Campo formativo Desarrollo Personal y social

Se pueden abordar aspectos someros de **Inteligencia emocional** de Daniel Goleman y de **Educación emocional**, sin abarcar **Las inteligencias múltiples** de Howard Gardner, tema de otra ponencia.

Ponencia: *La plástica y la apreciación artística.*

Autoras: JANETH LUCÍA BECERRA PATIÑO y ANA RUTH LOZADA MARTÍNEZ.

CURRÍCULUM VITAE

Janeth Lucía Becerra Patiño

Estudió en la Universidad de la Sabana, en Bogotá, Colombia, en el año de 1983. Naturalizada mexicana desde hace 5 años, en el año 2001 cursó el Diplomado de Aprendizaje Activo de High Scope, y en el año 2003, el Diplomado de Matemáticas, participó en el IV Encuentro de una Experiencia Docente con el tema *Integración de niños con necesidades especiales al aula regular*. Es coautora del libro *Competencias en preescolar. Guía del educador. Actividades, análisis y evaluación*. Ha realizado diversos cursos de lectoescritura, creatividad, música y movimiento.

Trabaja en el Colegio de Educación y Desarrollo Integral desde hace 9 años frente a diferentes grupos de preescolar y apoya a padres de familia.

Ana Ruth Lozada Martínez

Terminó su licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México en 1995. Ha participado y asistido a diferentes eventos educativos, como el Congreso Mexicano de Psicología y el de Problemas de Aprendizaje. Cursó las diplomaturas en Educación de Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura, El Currículo de Aprendizaje Activo, High Scope, Matemáticas activas, y Diagnóstico y Tratamiento de los Problemas Emocionales en los Niños. Desde hace 5 años se encuentra trabajando frente al grupo de preescolar 3, en el Colegio de Educación y Desarrollo Integral, así como dando apoyo a niños en relación a los problemas de desarrollo y emocionales. Es coautora del libro, *Competencias en Preescolar. Guía del educador. Actividades, guía y evaluación* de la Editorial Trillas.

PONENCIA

La expresión artística, ya sea pintura, dibujo, escultura, música o danza, da una pauta de maduración y desarrollo en el niño. En el arte el experto es el niño, dos pequeñas líneas rojas pueden ser un caballo, una torta o Superman. Así las ve el niño y así son.

Su original manera de pensar, sentir y percibir son mucho más valiosas que su capacidad y sus conocimientos. Puede ignorar la realidad y dejar de lado la razón, sus temas pueden ser extraños, sus colores inadecuados y su elección incongruente de acuerdo a los adultos. Pero si es su expresión personal ha tenido éxito no solo para sí, también para las exigencias de la estructura social. El niño es libre de pintar un hombre verde colgado de un árbol rojo, o una luna roja sonriendo en un cielo negro; todo lo que tiene que decir es interesante y merece ser atención. En los niños el arte puede ser su mejor amigo.

La primera necesidad que debe ser satisfecha al trabajar el dibujo en los niños es la de sentirse libres. Libres para descubrir por sí mismos el ritmo oculto de todo lo que los rodea, lo que ven y tocan; todo aquello que sienten a través de las imágenes que se descubren en su imaginación. Libres para manifestar la diversidad de los colores, de las formas y de la alegría que viven al hacerlo.

En la infancia el arte es fundamentalmente un medio de comunicación. Los niños y las niñas son seres en constante cambio y la representación gráfica que realizan no es más que el lenguaje de su pensamiento. A medida que van creciendo, van percibiendo el mundo de forma diferente, por lo que la manera de expresar su realidad va cambiando.

Si no hubiera ningún tipo de interferencia, el niño se expresaría libremente y sin Inhibiciones, sin que fuera necesario ninguna clase de estímulo.

La educación, en general, debería tratar de estimular a los alumnos y alumnas para que se identifiquen con sus propias experiencias, y para que desarrollen los conceptos que expresan sus sentimientos, sus emociones y su propia sensibilidad estética.

Para trabajar con los niños en el ámbito de la expresión plástica es imprescindible comprender las diversas etapas de desarrollo y poseer un conocimiento de los alcances del arte en cada una de ellas.

Los niños dibujan de una forma predecible, atravesando etapas definidas que parten de los primeros trazos en un papel hasta el progreso de los trabajos durante la adolescencia. Aunque consideramos estas etapas como diferentes pasos en la evolución del arte, resulta a veces difícil decir dónde termina una etapa y comienza la otra.

Las afirmaciones de que los niños dibujan lo que saben y no lo que ven, no tienen fundamentos lógicos, cualquier niño pequeño puede describir los rasgos de las personas y las cosas con mucho más detalle de lo que le interesa representar.

Parecería que lo que el niño está dibujando es lo que para él tiene importancia en dicho momento.

Si se considera el dibujo como un proceso que el niño utiliza para transmitir un significado y reconstruir su ambiente, el proceso del dibujo es mucho más complejo que el simple intento de una representación visual. El mismo niño está incluido en cada dibujo y es espectador y actor al mismo tiempo.

Los dibujos de los niños y niñas nos permiten apreciar que comienzan desde un punto de vista egocéntrico para ir adquiriendo progresivamente una mayor conciencia de sí mismo como parte de una sociedad.

En la etapa del garabateo, el niño hace trazos desordenados en su papel que poco a poco se van organizando y controlando. Pero, a partir de los 4 años, las figuras dibujadas comienzan a ser más reconocibles.

La siguiente etapa es la llamada preesquemática, que llega hasta los 6 años aproximadamente, en la cual el niño hace sus primeros intentos de representación. La característica esencial de esta etapa es el dibujo del ser humano con lo que se ha llamado «el monigote», representación que por lo general se limita a cabeza y pies. Cualquier otro objeto del ambiente puede ser representado sin relación de tamaño y de espacio.

La siguiente etapa es la esquemática, entre los 7 y 9 años; el niño desarrolla un concepto definido de la forma, sus dibujos simbolizan parte de su entorno de forma descriptiva, e inician una etapa de creciente realismo.

En general, los niños suelen ser «pintores de cosas». A medida que el espíritu decorativo les penetra, ensanchan sus alas y crean a su antojo sus propias combinaciones de color, preocupados únicamente por dar a su trabajo una realidad estética, aunque este concepto no sea el mismo en el niño que en el adulto, no podemos olvidar esa atracción que el niño siente por el color solamente con colores, sin excluir el lápiz negro.

El niño lo funde todo en una realidad viva y no tenemos el derecho a entorpecer el proceso interior del niño imponiéndole unos moldes arbitrarios, creados por mentalidades adultas independientemente de la percepción y expresión infantil. Por ejemplo una clásica casita de techo de dos aguas saliéndole humo de su chimenea, dos ventanas y una puerta; un sol amarillo en una esquina de la hoja y unas nubes azules.

Sin embargo, sí podemos proponer la imitación de una obra de arte que se ha analizado con anterioridad, con la finalidad de observar y describir los detalles en esta. Al proponer este tipo de trabajo, encontramos que los niños pueden ser sensibles a la obra, no solamente copiándola, sino realizando una variedad de trabajos alrededor de esta.

Nuestra propuesta es trabajar a partir de la obra artística de pintores famosos, de las cuales pueden surgir discusiones, investigaciones y por lo tanto un gran conocimiento en los niños. Creemos que los niños preescolares tienen la capacidad de observar aún los mínimos detalles en obras como las de Vincent van Gogh, Monet, Diego Rivera, Clemente Orozco, etc. Además de interesarse por la vida de dichos autores, así como entrar en discusiones enriquecedoras del lugar donde pertenecen las obras y donde se encuentran actualmente, y si dichas obras se relacionan con la cultura, historia y vida personal del autor. Muchas veces se ven atraídos a visitar museos donde se exponen obras de pintores que son conocidos por ellos o que han escuchado nombrar.

Las obras analizadas nos permiten escribir adivinanzas, contar el número de x objetos que se presenten en alguna obra, imaginarnos aventuras que terminan convirtiéndose en cuentos creados por los niños, donde el escenario es el propuesto en alguna pintura; y muchas veces nos animamos por qué no, a imaginarnos agregar detalles a la obra y cambiarle los colores.

Es una verdadera aventura entrar al mundo de las creaciones artísticas. Aún más de lo que pudiésemos imaginar cuando lo proponemos al inicio la obra. Los niños siguen por varios días hablando del autor y los detalles de la obra. Proponen nuevos autores y obras.

No pretendemos que los niños se conviertan en meros conocedores de obras de arte, sino que a través de estas, construyan una estructura de pensamiento, es decir, una manera de mirar que les forme más allá del cuadro, y más allá de las escuela, que les capacite no solo a apreciar el arte, sino también el mundo que los rodea.

En palabras de Freinet, «diría exactamente que el niño dibuja para aprender a dibujar, es decir, a copiar exactamente un modelo y que el dibujo profundice la observación y cultive el sentido del gusto».

Ponencia: *El trabajo por Unidades Didácticas.*

Autora: ROSA MARÍA IGLESIAS.

CURRÍCULUM VITAE

Coordinadora Pedagógica Asociación Mundial de Educadores Infantiles
Madrid, ESPAÑA

Maestra Especialista en Educación Infantil. Autora de varias publicaciones para profesionales del sector y de Programas de aula para niños de 0 a 6 años, entre los que destaca el método de *Lectoescritura desde edades tempranas* de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, el método *Veo y Leo* para niños de 3 a 6 años de la Editorial Edelvives y el *Club de los Niños Cuidadores del Planeta Tierra* preparado de forma conjunta entre AMEI y la UNESCO.

Dirigió un grupo de investigación que ha preparado un programa de *Juegos para la estimulación de las inteligencias* que se ha publicado este año en México. También acaba de publicarse en México su libro *Propuestas Didácticas para el Desarrollo de Competencias a la luz del Nuevo Currículum de Preescolar.*

Ha participado como ponente en numerosos congresos nacionales e internacionales de Educación Infantil y es profesora titular en los Programas de Formación Continua de AMEI. Ha impartido cursos y talleres en España y en todos los países de América Latina.

En sus muchos años de experiencia ha desarrollado las funciones de tutora de aula, directora y Directora Pedagógica de centro. Actualmente desempeña el cargo de Coordinadora Pedagógica de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles.

PONENCIA

Es sin duda el sistema de programación mas empleado en Educación Preescolar, ya que es un práctico sistema de programación, que puede y debe de incluir a los anteriores, como en la ejemplificación que de ella se realiza en este libro se verá.

Al revisar el *Diccionario psicopedagógico* de la Asociación de Educadores Infantiles nos encontramos las siguientes definiciones de lo que es una unidad didáctica:

- Es una unidad de trabajo relativa a un proceso completo de enseñanza-aprendizaje, que no tiene duración temporal fija, y en la cual se precisan el conjunto de objetivos didácticos, bloques elementales de contenido y actividades de aprendizaje y de evaluación, y cuya relación constituye la programación
- Tercer nivel de concreción del currículo que se compone de un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos que dan respuesta a todas las cuestiones curriculares: o qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos), y evaluación
- Unidad de trabajo relativa a un proceso completo de enseñanza-aprendizaje que no tiene una duración temporal fija (una Unidad didáctica puede abarcar varias «clases» o «lecciones tradicionales») y que posee objetivos, bloques elementales de contenidos, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación, que da respuesta a las mismas preguntas del proyecto curricular de etapa (qué, cuándo y cómo enseñar evaluar), pero con una mayor concreción y desarrollo curricular.
- En la programación de aula, cada uno de los elementos que ordenan, desde planteamientos de aprendizaje significativo, la planificación a corto plazo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que comprende objetivos didácticos, criterios de evaluación, contenidos, recursos y actividades de la enseñanza y el aprendizaje.

Como se observa, estas definiciones tiene puntos comunes y otros particulares, en los que llama la atención la no referencia a un nivel educativo específico, tal y como si fueran generalizables a todos los niveles de educación, desde la Educación Preescolar a la educación superior.

Ello nos conduce a la necesidad de abordar el problema de las Unidades didácticas en sentido general, para después tratar de hacer alguna reflexión sobre las Unidades didácticas en la Educación Preescolar.

Se puede asumir entonces a la Unidad didáctica como una unidad de programación y actuación maestro configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan

en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Tal Unidad didáctica pretende dar respuesta a todas las cuestiones curriculares: el qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados

Así la Unidad didáctica se vuelve una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso, tales como el nivel de desarrollo del niño, el medio sociocultural y familiar, el Proyecto Curricular, los recursos disponibles, para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso.

En resumen y simplificando, se puede señalar a la Unidad didáctica como la unidad básica de programación, siendo una unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Es por eso que la Unidad didáctica supone una unidad de trabajo articulado y completa en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad de los niños.

En esta amplia definición se pueden incluir organizaciones de contenidos de muy diversa naturaleza que, aun precisando todos de una planificación que contemple los elementos que aquí se han citado se alejan, en ocasiones, de la configuración de Unidades didácticas que habitualmente se ha manejado.

También por Unidad didáctica se puede entender un proyecto de trabajo, un taller, la programación de las rutinas, el seguimiento del tiempo atmosférico, la programación de la lectura recreativa, una salida, etc. siempre que supongan una planificación por parte del maestro de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante considerar que todos estos aprendizajes necesitan ser programados, en el sentido de que para abordarlos es preciso marcarse objetivos y contenidos, diseñar actividades de desarrollo y evaluación y prever los recursos necesarios.

Las Unidades didácticas, cualquiera que sea la organización que adopten, se configuran en torno a una serie de elementos que las definen. Dichos elementos deberían contemplar los siguientes aspectos: descripción, objetivos didácticos, contenidos, actividades, recursos materiales, organización del espacio y el tiempo, evaluación.

Establecer estos aspectos, es muy útil para el centro porque supone la confección de una especie de «banco de datos» que ha de favorecer la tarea de todos los maestros, y rentabiliza los esfuerzos, incluso a corto y medio plazo.

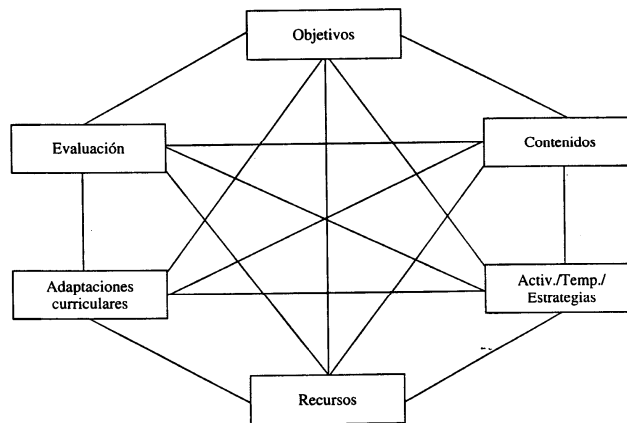
<p>En el cuadro que se ofrece a continuación, aparece un breve resumen de los elementos fundamentales que una Unidad didáctica puede tener:</p> <p>ELEMENTOS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA</p>	
1. Descripción	<p>En este apartado se podrá indicar el tema específico o nombre de la unidad, los conocimientos previos que deben tener los niños para conseguirlos, las actividades de motivación, etc. Debe hacerse referencia, además, al número de sesiones de que consta la unidad, a su situación respecto al curso o ciclo, y al momento en que se va a poner en práctica</p>
2. Objetivos Didácticos	<p>Los objetivos didácticos establecen qué es lo que, en concreto, se pretende que adquieran los niños durante el desarrollo de la unidad. Aquí a la hora de concretar los objetivos didácticos hay que tener presente lo referente con los temas transversales. De igual manera hay que prever estrategias para hacer partícipes a los niños de los objetivos didácticos</p>
3. Contenidos de aprendizaje	<p>Al explicitar los contenidos de aprendizaje se debe recoger tanto los relativos a conceptos, como a procedimientos y actitudes.</p>
4. Secuencia de actividades	<p>Es importante establecer una secuencia de aprendizaje, en la que las actividades estén íntimamente interrelacionadas. La secuencia de actividades no debe ser la mera suma de actividades más o menos relacionadas con los aprendizajes abordados en la unidad, considerando la diversidad presente en el aula y ajustar las actividades a las diferentes necesidades educativas de los niños.</p>

5. Recursos materiales	Establecimiento de los recursos materiales específicos para el desarrollo de la unidad.
6. Organización del espacio y el tiempo	Se señalarán los aspectos específicos en tomo a la organización del espacio y del tiempo que requiera la unidad.
7. Evaluación	Aquí se explicitan las actividades que van posibilitan la valoración de los aprendizajes de los niños, de la práctica maestro del profesor y los instrumentos que se van a utilizar para ello, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos. Asimismo, es muy importante prever actividades de autoevaluación que desarrollen en los niños la reflexión_sobre el propio aprendizaje.

Toda Unidad didáctica tiene una descripción que señala la elección del tema en torno del cual se va a organizar, así como las opciones de contenido, rutina, actividad puntual (acontecimiento, fiesta, etc.), la identificación de las áreas implicadas, con un título claro, corto y sugerente, especificando el nivel al que se dirige, y las características generales y duración de la misma.

La Unidad didáctica debe tener a su vez una justificación en la que pueden aparecer aspectos tales como el motivo de su elección, su finalidad y relación con otras Unidades didácticas. De igual manera también puede ser apropiado incluir los conocimientos que necesitan los niños para abordarla, las ideas previas más comunes o las opciones didácticas que se asumen en su desarrollo. Igualmente pueden relacionarse las características psicológicas y evolutivas de los niños, su grado de desarrollo, las secuencias con las unidades previas y las posteriores, su viabilidad y su oportunidad (cronológica, motivación, curiosidad, importancia).

Entre los elementos de una Unidad didáctica siempre existe una interrelación e interdependencia, las cuales se muestran en el cuadro a continuación:



En cuanto a los objetivos generales estos deben estar identificados, señalando su gradación de importancia, la consideración y articulación armónica en caso de más de un área implicada, y la formulación de los objetivos didácticos referenciales.

El aspecto clave de los objetivos es que deben expresarse en términos de capacidades y no de comportamientos, por lo que la escuela no debe estimular los comportamientos específicos iguales para todos los niños, sino las capacidades generales y competencias globales que después se ponen de manifiesto en actuaciones concretas que pueden ser distintas en cada niño, aunque se deban a la misma capacidad.

Es decir, los objetivos didácticos se formulan analizando las capacidades que se señalan en los objetivos generales de área y relacionándolas con los contenidos concretos de la Unidad didáctica. Plantear los objetivos didácticos supone determinar el grado de aprendizaje que se quiere lograr a partir de los conocimientos previos de los niños, de los conceptos y estrategias que poseen y de sus actitudes en relación con el tema que desarrolla la unidad, o sea lo que se pretende que los niños hayan aprendido al finalizar cada Unidad didáctica.

Cada objetivo didáctico se refiere normalmente a más de un contenido y se desarrolla en varias actividades, sin pretender concretarse en una conducta.

Estos objetivos constituyen así la referencia más inmediata para evaluar las capacidades de los objetivos generales del área. Dicha evaluación se hace a través de los distintos tipos de actividades que se diseñan para desarrollar los objetivos didácticos.

Las funciones básicas de los objetivos didácticos son el servir de guía a los contenidos y a las actividades de aprendizaje, y proporcionar criterios para el control de estas actividades.

Estos objetivos didácticos deben analizarse con los niños, aún desde la Educación Preescolar, para hacer partícipe a cada educando de los objetivos que se pretenden en cada unidad, y puedan representarse qué se espera de ellos, qué van a aprender,

por qué y cómo. La respuesta a estas cuestiones debe estar presente en la formulación de los objetivos didácticos.

Otro aspecto relevante que se debe considerar en la formulación de los objetivos didácticos es su adecuación a la diversidad de los niños, permitiendo distintos grados de adquisición de un contenido y la participación de todos en una tarea común, para atender al conjunto de los niños, en la medida de lo posible, en el marco ordinario.

Esto requiere que en el momento de formulación de los objetivos se señalen aquellos que se podrían considerar básicos –y, por tanto, comunes para todos los niños– junto a otros de profundización, ampliación y de refuerzo, para que encuentren actividades en las que desarrollen sus capacidades.

En la definición de los objetivos, las capacidades han de referirse al conjunto de los ámbitos del desarrollo, ya que con frecuencia la escuela enfatiza las capacidades de tipo intelectual y no presta la misma atención a los componentes afectivos, a las capacidades de interacción social con los demás, y que son necesarias para la inserción y actuación social o capacidades de tipo motor.

Los contenidos de la Unidad didáctica comprenden los contenidos concretos que van a ser objeto de aprendizaje, y en su selección hay que observar que estén recogidos los de diferentes tipos (conceptos, procedimientos y actitudes), que exista un equilibrio entre ellos y asegurar la incorporación de estos a los referidos a los ejes transversales, tomando en cuenta aquellos relativos también a los niños con necesidades educativas especiales, donde cobra importancia el énfasis en aspectos tales como la aceptación y respeto a las diferencias de carácter personal.

Los contenidos que se seleccionen para cada unidad deben contribuir a responder de manera adecuada a las diferencias individuales entre los niños, por lo que, conjuntamente con los contenidos básicos o nucleares de la unidad, deben incorporarse los de profundización o de ampliación.

Los objetivos didácticos y contenidos son elementos que están estrechamente relacionados y que no siempre precisan de una formulación independiente.

Es conveniente organizar y distribuir los contenidos de forma que se interrelacionen contenidos de distintas áreas y que éstos, además, giren alrededor de temas o proyectos cercanos a los niños, dado que contribuyen a comprender mejor las situaciones reales que encaran.

El criterio de interrelación de contenidos de distinto tipo (conceptuales, procedimentales y actitudinales) proporciona una buena estrategia para seleccionar todos aquellos contenidos que sean relevantes para la Unidad didáctica, relacionándolos con los objetivos didácticos y con los criterios metodológicos de globalidad y de actividad.

Se ha de tener siempre en cuenta la secuenciación de contenidos del proyecto curricular de centro (o etapa) y, relacionar los contenidos de las diferentes Unidades

didácticas para que a lo largo de todo el curso o ciclo se hayan trabajado todos los contenidos necesarios.

Las actividades, estrategias y su temporalización exige identificar las actividades que se consideran relevantes para el desarrollo de la Unidad didáctica. Diseñar estas actividades de enseñanza-aprendizaje implica el considerar los criterios metodológicos que se plantean en el Proyecto Curricular, las características del grupo (del maestro y de los niños) y los medios de que se dispone, así como identificar las actividades que realizarán cada uno de ellos, donde se trabajen los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), y que las mismas estén acordes con el proceso (motivación, diagnóstico, síntesis, refuerzo).

Luego se debe especificar la secuencia para las actividades que se van a desarrollar y se prevé el tiempo que se va a emplear en cada una de ellas. A su vez, hay que prever los agrupamientos y la dinámica del grupo, estableciendo que van a hacer los niños de forma individual o en grupos, y el papel del maestro en cada momento.

Al elaborar las actividades conviene considerar que:

- Ofrezcan contextos relevantes e interesantes;
- Promuevan la actividad mental de los niños;
- Presenten grados de dificultad ajustados y progresivos;
- Estimulen la participación, solidaridad y no discriminación;
- Integren contenidos de distinto tipo;
- Puedan resolverse utilizando distintos enfoques;
- Admitan niveles de respuesta y tipos de expresión diversos que propicien la participación de todos;
- Admitan niveles diferentes de intervención del maestro y los niños;
- Admitan niveles diferentes de intervención de los maestros y de interacción en el aula.

Sea cual sea la selección de actividades es importante que todas ellas estén organizadas de acuerdo con una secuencia de aprendizaje en la que se den relaciones claras y pertinentes.

Los recursos deben preverse en la Unidad didáctica, tanto los habituales como los menos usuales, para las distintas sesiones. Estos recursos pueden ser de distinta naturaleza: bibliográficos, audiovisuales, informáticos, visitas de diferentes personas al aula, salidas del centro, etc.

Los mismos pueden ser clasificados como espacios o materiales didácticos, teniendo en cuenta la diversidad de intereses y capacidades que suele existir en el aula, de tal forma, que se puedan utilizar materiales diferentes en función estas motivaciones, intereses o capacidades de los niños.

Es importante organizar los recursos materiales de forma que se favorezca su utilización por parte de los niños de la manera más autónoma posible.

La Unidad didáctica ha de ser lo suficientemente flexible para admitir adaptaciones curriculares posibilitando atender a las diferentes necesidades de los niños presentan dentro de un mismo grupo, de modo que los mismos objetivos puedan alcanzarse mediante actividades distintas. Esto significa que dentro de ella, tanto para algún grupo de niños como para un niño individualmente, se planifiquen otras actividades que resulten más adecuadas para ellos. Si esto no resulta para responder a sus necesidades, la Unidad didáctica ha de permitir modificar los objetivos didácticos mediante la selección de otros contenidos o desarrollar los objetivos generales de área -e incluso de etapa- mediante unos objetivos didácticos elaborados especialmente para un niño o grupo de niños.

La organización del espacio y del tiempo en el aula suele estar definida en el proyecto curricular, y ser consideradas en el desarrollo de las distintas unidades. No obstante, cada unidad concreta implica con frecuencia, modificaciones o concreciones más generales, que permiten acudir a espacios diferentes de los habituales, modificar los tiempos establecidos, y prever agrupamientos distintos.

La evaluación, como parte integrante del proceso educativo, tiene la función de obtener información para tomar decisiones, reflexionar, planificar y reajustar la práctica educativa para mejorar el aprendizaje de todos los educandos. En este sentido, la evaluación no se centra en la medición de rendimientos, ni puede entenderse como responsabilidad exclusiva de cada maestro, por lo que debe existir acuerdos comunes para toda la etapa y concretarlos en el ciclo.

Estos acuerdos son un referente imprescindible que los maestros han de considerar para garantizar que las actividades de evaluación incluidas en las Unidades didácticas guarden coherencia con dichas decisiones.

Las actividades de evaluación no se deben diseñar al margen del proceso, sino en el mismo marco de referencia que las actividades educativas, de modo que sean coherentes con el proceso de enseñanza y permitan informar a los niños sobre su propio progreso. En este sentido, las actividades propuestas para el aprendizaje deben ser tomadas como referencia para la evaluación, siempre que en estos momentos se pongan en práctica estrategias e instrumentos de cuyo uso los maestros puedan extraer datos y conclusiones.

Al incorporar las actividades de evaluación de manera natural y sistemática a lo largo de todo el desarrollo de la Unidad didáctica se está evitando también la disociación entre el qué enseñar y evaluar, ya que por medio de la evaluación quedan enfatizados aquellos contenidos que a veces están en la declaración de intenciones, pero sobre cuya adquisición no se da a los niños ningún tipo de información, como ocurre, en ocasiones, con los contenidos de actitudes.

La información que se deriva de la evaluación servirá al maestro para reajustar el proceso de enseñanza y al niño para ir tomando conciencia de su progreso.

La propuesta de Unidades didácticas que finalmente componga la programación ha de promover, a través de un desarrollo planificado de las mismas, la construcción del conocimiento a partir de secuencias de aprendizaje que permitan ir adquiriendo hábitos, consolidando destrezas, elaborando nociones, ampliando contextos, para lograr el desarrollo esperado de todas las capacidades de los niños.

Es conveniente que cada Unidad didáctica sea programada por el conjunto de maestros que atiende a un mismo nivel, a partir de los acuerdos que se han tomado previamente en el equipo de ciclo. No obstante, dichas unidades han de ser suficientemente flexibles para que, en su puesta en práctica, puedan realizarse las modificaciones necesarias para un determinado grado.

Por último, se han de elaborar y desarrollar actividades de autoevaluación por los niños, que ha de permitir a los maestros realizar una evaluación más completa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y contribuya a que los niños vayan adquiriendo recursos que les permitan la autocrítica y valoración de su actividad escolar, afianzando así la autonomía y la capacidad de aprender a aprender.

LAS UNIDADES DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Por el grado de generalización que tienen algunos modelos didácticos de la Educación Preescolar con el trabajo con Unidades didácticas, se hace necesario su especificidad en cuanto a su conceptualización, su planificación y su desarrollo.

Al analizar la bibliografía especializada, se distingue que, con respecto a la Educación Preescolar, existen diversas definiciones acerca de lo que se denomina una Unidad didáctica, y con diferentes connotaciones. Del análisis de estas definiciones se pueden determinar algunas generalidades, como son:

- La existencia de un eje temático alrededor del cual se organizan los objetivos, contenidos y actividades como un todo;
- El eje temático tiene que ser significativo para los niños;
- Las situaciones creadas alrededor del eje temático tienen que motivar e interesar a los niños;

- El maestro es facilitador y coordinador de las experiencias de aprendizaje.

Las Unidades didácticas se caracterizan a partir de los elementos que las distinguen, pudiendo ser de materias (contenidos lógicamente organizados), de adaptación (resultados de los aprendizajes) y las de centro de interés (interés espontáneo de los niños).

El plan de la Unidad didáctica es un instrumento de programación más detallado, con una perspectiva más específica y analítica del trabajo a desarrollar durante un período de tiempo determinado, previendo el desarrollo de un conjunto de experiencias en torno a una idea o sistema de ideas; o sea, a un eje temático central.

Es importante señalar que cada maestro puede elaborar un propio plan de Unidad didáctica, seleccionar los componentes que lo integran y las formas de organización más adecuadas.

Uno de los aspectos más importantes es la determinación del eje central que debe ser motivador, interesante y significativo para los niños. Además debe posibilitar la interrelación de objetivos y contenidos de forma lógica y coherente en cada unidad.

Las situaciones pueden surgir de los intereses espontáneos del grupo, o propuestos por el maestro a partir de sus conocimientos acerca de los temas que pueden resultar interesante a los niños.

La flexibilidad en la programación de Unidades didácticas en la Educación Preescolar es muy importante, pues permite la inclusión de temáticas de interés que surjan en el desarrollo del trabajo con los niños, y que pueden ser incorporadas a la práctica pedagógica.

Algunos autores consideran que no es favorable la elaboración previa de un grupo de Unidades didácticas en el trabajo con los niños, no obstante, es necesario recordar que la constatación sistemática de los logros del desarrollo y del cumplimiento de los objetivos previamente planteados es fundamental en el desarrollo del trabajo con los niños, por lo tanto esto debe estar previsto en la programación de los ejes centrales y de las Unidades didácticas.

La planificación de una Unidad didáctica en la Educación Preescolar no sigue un esquema rígido, y el maestro la ha de elaborar a partir de sus necesidades y experiencia, pero debe constituir la guía que oriente su trabajo con los niños.

Independientemente de cuál sea la alternativa de programación utilizada por el maestro, se sugieren elementos que no deben ser omitidos por su importancia para el desarrollo del proceso educativo.

Estos elementos son:

- Título de la unidad (temática);
- Tiempo aproximado de desarrollo;
- Formulación de objetivos a lograr por los niños en el desarrollo de la unidad;
- Selección de los contenidos a desarrollar que posibiliten el logro de los objetivos;
- Selección de las posibles actividades y formas organizativas del proceso educativo;
- Selección de métodos y procedimientos para cada actividad;
- Selección de recursos;
- Describir las vías y criterios de evaluación.

También es importante recordar que:

- Para la programación de las unidades didácticas es fundamental que se analicen las características de los niños del grupo, las características y recursos de la comunidad y del centro de educación preescolar.
- La interrelación y correspondencia entre los componentes didácticos (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, medios o recursos y procedimientos de evaluación) es de vital importancia en la coherencia y efectividad del desarrollo de la unidad didáctica.
- La evaluación debe considerar los logros de los niños en el proceso educativo, así como la eficiencia de las estrategias metodológicas desarrolladas por el maestro.

En resumen, los aspectos más generales de la elaboración de una Unidad Didáctica en cualquier nivel de enseñanza son generalizables a todos ellos, con las adecuaciones pertinentes de acuerdo con el nivel educativo, en aquellos modelos curriculares que establecen unidades didácticas en su estructura.

Ponencia: *El trabajo por rincones.*

Autor: THOMAS ARMSTRONG.

CURRÍCULUM VITAE

Ganador de numerosos premios y conferencista, cuenta con 28 años de experiencia como docente desde el nivel primario hasta el de doctorado y con más de un millón de copias vendidas de sus nueve libros: *Las inteligencias múltiples en el aula*, *A su manera*, *Despertando el genio natural de su hijo*, *7 tipos de inteligencia*, *El mito del niño con déficit de atención*, *Alternativas para el déficit de atención en el aula* y *Despertando el genio de los niños en el aula*. Sus libros se han traducido a 16 idiomas, incluyendo el español, chino, hebreo, danés y ruso.

Ha escrito artículos para las revistas *Ladies Home Journal*, *Family Circle* (donde recibió premios de la Asociación de Prensa Educativa y de la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias), *Parenting* (en la que publicó columnas de forma regular durante cuatro años), *Mothering* (en la que colaboró como editor) y más de 30 periódicos, revistas y libros. Ha tomado parte en varios programas nacionales e internacionales de televisión y radio, entre ellos, *Today Show* de la NBC, *This Morning* de la CBS, en la **CNN**, la **BBC** y *The Voice of America*. Se han publicado artículos sobre su trabajo en *The New York Times*, *The Washington Post*, *USA Today*, *Investor's Business Daily*, *Good Housekeeping* y cientos de periódicos y revistas en los Estados Unidos de América.

El Dr. Armstrong ha dado más de 400 conferencias magistrales en 40 estados de su país y en 12 países en los últimos 16 años. Entre otras instituciones educativas, ha colaborado con el programa de televisión *Barrio Sésamo*, con varios departamentos estatales de educación, la República de Singapur y con el Consejo Europeo de Escuelas Internacionales. En la actualidad, está escribiendo un libro sobre las etapas de la vida.

PONENCIA

En primer lugar, deciros que es un gran honor que se hayan dirigido a mí para dar esta presentación a tantos educadores de México, América Central, Centro América y España. Hubiera deseado estar con vosotros hoy. Muchas personas de mi pueblo natal, Sonoma, County, provienen del Estado de Michoacán y me encantaría saber más acerca de su país. Pero por culpa de un calendario de trabajo muy apretado, me he visto obligado a daros esta presentación, gracias al milagro de la tecnología, desde un centro de videoconferencia en San Francisco. Espero que el material que recibís de esta presentación os sea de ayuda en vuestra enseñanza.

Me gustaría empezar esta conferencia con una historia acerca de un profesor que iba camino de un país lejano en el que había sido nombrado para enseñar en una escuela. Viajaba a pie y empezaba a sentirse bastante fatigado por el viaje, cuando de repente se cruza un río muy ancho en su camino. No había ningún puente en vista y el maestro de la escuela necesitaba cruzar el río para llegar a su destino. El profesor encontró a alguien que vivía en la vecindad y que tenía un barco, y por una módica tarifa aceptó llevarle al otro lado de la orilla. Este profesor era un académico muy erudito, y llevaba consigo sus posesiones en dos bultos de equipaje. Un bulto era minúsculo, que contenía únicamente sus posesiones personales, como su cepillo de dientes, su seda dental y ese tipo de pertenencias. El otro bulto –que era enorme– contenía una cantidad formidable de libros. Y lo primero que hizo el profesor al subirse a la barca fue sacar de su enorme bulto el libro más pesado y grueso que tenía, y empezar a leer. Habían cruzado un tercio del río, cuando el profesor sacó la cabeza del libro que estaba leyendo y vio que aún les quedaba un buen trecho por navegar; miró su reloj para luego girarse hacia el barquero diciendo: «¿Querido socio, me podría decir cuando cree que llegaremos al otro lado de la orilla?». El barquero hasta entonces no había dicho nada. Tenía la personalidad de un marinero de aguas saladas, acostumbrado al mar picado, y con unos ojos penetrantes se giró a su vez y dijo: «Ni tengo idea». Esto escandalizó al profesor, que preguntó al barquero: «Querido señor, ¿nunca estudió gramática?». El barquero negó con la cabeza y gruñó: «¡No!». El profesor respondió: «¡¡En ese caso, ha echado a perder la *mitad* de su vida!!». El barquero no respondió a esta acusación. En cambio, volvió a su trabajo, que consistía en llevar el barco a la otra orilla. Así pues, habían cruzado la mitad del río cuando de repente se levantó una tormenta. La lluvia caía con fuerza y las olas golpeaban la barca donde el nivel de agua empezaba a subir peligrosamente. Cuando las cosas parecían no poder ir peor, el barquero preguntó al profesor: «¿Sabes nadar?». «¡No!», contestó el atemorizado profesor. «En ese caso», dijo el barquero, «¡vas a echar a perder tu vida *entera*, porque vamos para abajo!».

Y en ese momento crítico, en medio del río, toda la inteligencia del profesor, que era mucha siempre y cuando se encontrara en un ámbito de la escuela tradicional, no le era de ningún uso. De la misma manera que la supuesta falta de inteligencia del barquero, que podría ser un grave inconveniente para él si se encontrara en un ámbito de la escuela tradicional, fue sin consecuencias, ya que el barquero tenía otros conocimientos, otra forma de pensar, *otra manera de ser inteligente*, que les permitirían a él y al profesor salvarse al cabo del día. Y la razón por la que os cuento esta historia es porque tiene una cierta parábola con la educación de nuestros tiempos. Tenemos estudiantes en nuestras aulas que son como cada uno de los personajes de la historia. Tenemos estudiantes con la inteligencia del profesor. Estos son estudiantes que alzan las manos con la respuesta más articulada a las preguntas de los profesores. Estos son los estudiantes que sacan mejores notas y las evaluaciones más altas en los exámenes. Pero tenemos también en nuestras aulas estudiantes que tienen la inteligencia del barquero, una inteligencia que no siempre es visible en una clase

tradicional, pero que sacada de ese contexto y llevada a la *vida real*, pueden literalmente salvar una vida algún día. Y tenemos también en las aulas a estudiantes con la inteligencia del músico, la inteligencia del arquitecto, la inteligencia de un atleta, la inteligencia de un artista, la inteligencia de un artesano y la de muchos más. Pienso que si viajáramos a través del mundo y observáramos, todas las distintas maneras que tienen las personas de expresar sus habilidades, no sería exagerado concluir que hay más de cientos, miles de inteligencias. Pero hace veinte años que el Dr. Howard Gardner, ahora profesor de educación en la Universidad de Harvard de los Estados Unidos, cogió todas estas formas de sabidurías. Distingue siete tipos básicos de inteligencias (ha añadido un octavo recientemente), y creó la Teoría de Múltiples Inteligencias. De esta manera, puso en entredicho la visión occidental que la «inteligencia» es una noción singular que se pueda medir con una prueba de cociente de inteligencia. La teoría del Dr. Gardner ofrece a los educadores un modelo más complejo, rico y conforme a la realidad de cómo los estudiantes piensan y aprenden.

Déjenme resumir brevemente las ocho inteligencias en la teoría de Dr. Gardner. En primer lugar esta la *inteligencia lingüística*. Esta es la inteligencia del habla y de la palabra escrita, la inteligencia de los poetas, novelistas, cuenta cuentos, oradores, lectores y otros papeles donde el sonido, la estructura, el significado y los usos de la palabra son claves. En los Estados Unidos, los estudiantes que son excelentes lectores, escritores e interlocutores se encuentran entre los mejores capacitados para hacer unos estudios brillantes, aprobar sus exámenes y a desempeñar los puestos de mayor reputación y prestigio en sus respectivas sociedades.

La segunda inteligencia es la *inteligencia lógico-matemática*, la inteligencia de los números y del razonamiento. Esta es la inteligencia usada ante todo por un programador de ordenadores, contable, matemático especializado y científicos. Esta es también la inteligencia que más valoran los educadores norteamericanos. Estimamos a aquellos estudiantes que razonan bien, piensan lógicamente, expertos en tecnologías y que tengan las habilidades de crear nuevas hipótesis, llevar a cabo experimentos y conclusiones que beneficien la causa científica.

La tercera inteligencia es la *inteligencia espacial*. Esta es la inteligencia de las pinturas y de las imágenes, la inteligencia del artista, del diseñador, del arquitecto, caricaturistas y cineastas, entre otros. En los Estados Unidos, en la enseñanza tradicional no le damos mucha importancia a esta inteligencia. A menudo colocamos la educación artística en la periferia de la enseñanza –y es la primaria materia que suprimimos ante adversidades presupuestarias–. Pero hay muchos estudiantes que demuestran muchas aptitudes en estas materias –niños y niñas con una imaginación visual maravillosa, excelentes habilidades en dibujo y gran sensibilidad artística–, y sin embargo no se desenvuelven bien en las aulas norteamericanas porque se prioriza la enseñanza a través de números y palabras, y se invierte pocos esfuerzos en la enseñanza a través de fotos e imágenes. Me he interesado por este grupo de estudiantes en particular porque a muchos de ellos se les etiquetan de «estudiantes discapacitados» o «disléxicos» –en otras palabras, se les clasifican por sus *deficiencias* en las dos primeras inteligencias (lingüísticas y lógica-matemática), en vez de clasificarlos por las materias en las que destacan (inteligencia espacial)–. Y considero esto injusto porque no se toman en cuenta los talentos que tienen y, por consecuencia, no desarrollan en su justa medida dichos talentos.

La cuarta inteligencia es la *inteligencia físico-cenestésica*. El Dr. Gardner la describe como una inteligencia que implica dos áreas de habilidades: La inteligencia del *cuerpo entero* (como en el atletismo, la danza, la pantomima y teatro), y la

inteligencia de las *manos* (como artesanía, escultura y trabajos manuales que requieren cierta dexteridad etc.). Esta es otra inteligencia que no es suficientemente reconocida en las aulas norteamericanas. Programas educativos físicos ocupan solo una pequeña parte de la actividad diaria en la mayor parte de las escuelas en los Estados Unidos. La enseñanza académica (con la cabeza) es considerada superior al entrenamiento vocacional (con las manos). Muchos estudiantes que aprenden mejor construyendo cosas, moviéndose, actuando en obras, etc., tienen que estar sentados en sus pupitres durante largas horas lo cual no les conviene (a través de clases y cuadernos de ejercicios). Como consecuencia, tenemos una epidemia de «Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad» (TDAH) en los Estados Unidos, y un aumento en la prescripción de medicamentos psicoactivos como Ritalin. He sido un ferviente adversario al concepto de la TDAH, en parte, porque pienso que muchos de estos estudiantes tendrían estudios exitosos si tuvieran la posibilidad de desarrollar sus talentos en ámbitos más propicios a ellos, como la actividad física, prácticas y estimulaciones cenestésicas.

La quinta inteligencia es la *inteligencia musical*, que implica habilidades como cantar bien, tener un buen sentido del ritmo, apreciar la buena música, tocar un instrumento musical y tener la sensibilidad de sonidos no-verbales presentes en la vida cotidiana, desde las gotas que caen sobre los tejados al sonido de las máquinas en las factorías. Esta es inteligencia que tampoco recibe mucho apoyo en las aulas de los Estados Unidos. Y, sin embargo, hay muchos estudiantes que aprenderían mucho más si la música estuviera incorporada al programa educativo, si la historia se enseñara a través de las músicas de los diferentes tiempos, si se explorara la relación entre la música y las matemáticas y si se prestara más atención a las calidades musicales de la poesía y otra literatura.

La sexta inteligencia es la *inteligencia interpersonal*. Esta es la inteligencia que se atribuye a las personas que son capaces de trabajar bien con otros individuos, comprender al prójimo, trabajar eficientemente en grupos, saber lo que piensan los demás y entenderlos, mediar en disputas y aportar buenos consejos a otros. Esta inteligencia es muy importante en la vida ya que mucho de lo que requiere el mundo laboral, y también el ámbito familiar, es la cooperación y una comunicación efectiva entre personas. En las aulas, muchos estudiantes aprenden mejor si son capaces de explicar y aprender los unos de los otros –es decir, discutir el contenido de una lección entre los estudiantes, hacer preguntas, y recibir respuestas–. Estos estudiantes a menudo tienen una mayor facilidad de aprender trabajando en grupos que sentados solos e intentar resolver un problema.

La otra cara de la moneda de esta inteligencia es la séptima inteligencia: La *inteligencia intrapersonal*. Esta es la inteligencia que nos permite saber quiénes somos como individuos, lo que nos permite saber lo que se nos da bien y lo que se nos da menos bien en la vida, saber vivir nuestras propias experiencias y aprender de ellas. El Dr. Gardner hace énfasis sobre esta última inteligencia, diciendo que es quizá la más importante de todas (aunque esto quizá refleja, en cierta medida, el hecho de que el Dr. Gardner proviene de una cultura, la norteamericana, que da tanta importancia a la individualidad y por lo tanto no es del todo objetiva). Sugiere que una persona puede ser muy verbal, logístico, artístico, musical, atlético y social, pero que si no sabe quién es en sí no sabe lo que es capaz de hacer y por lo tanto tendrá muchos más problemas en obtener éxito en la vida.

El Dr. Gardner empezó hace cuatro años a hablar de una octava inteligencia: *La inteligencia naturalista*. Esta inteligencia refleja la habilidad de discernir y clasificar

objetos del mundo natural, incluidos animales, flores, formaciones de nubes y otros fenómenos. Tareas que utilizan esta inteligencia incluyen a los cazadores (sin duda alguna, una de las tareas más antiguas de la humanidad), guía de montañas, botánicos, biólogos marino, veterinarios y guardias forestales.

Ahora que hemos resumido las ocho variantes de la inteligencia en la Teoría de Múltiples Inteligencias, me gustaría enseñaros cómo se puede aplicar directamente este modelo a la educación en las aulas. Para poder hacer esto me gustaría que, durante un breve período de tiempo, se pusieran en la piel de sus estudiantes, para experimentar desde su punto de vista lo que vamos a ver a continuación. Me gustaría enseñaros un concepto que espero no conozcan ya (o que quizá se os haya olvidado). Se trata de una de las primeras leyes científicas expresada matemáticamente, llevadas a cabo en el mundo occidental. A medida que avancemos a través de las ocho estrategias, me gustaría que presten atención y vean como cada estrategia lleva a una mejor comprensión del concepto.

Esta es una forma lingüística de presentar la Ley de Boyle: «Para una masa y temperatura fija de gas, la presión es proporcionalmente invertida al volumen». ¿Cuánto habéis entendido de la Ley de Boyle hasta este punto?

He aquí ahora una forma lógico-matemática de presentar la misma ley: « $P \times V = K$ », donde P = presión, V = Volumen y K = una constante (incluidos en la constante está la fija masa y temperatura). Si $P = 2$ atmósferas y la constante es 8, entonces el volumen sería 4 cm^3 , o $2 \text{ atm} \times 4 \text{ cm}^3$. Si cambiamos la presión variable a 4 atmósferas, el volumen sería 2 cm^3 , o $4 \text{ atm} \times 2 \text{ cm}^3 = 8$. ¿Y ahora, cómo veis de claro el concepto?

Utilicemos una estrategia de inteligencia espacial. Me gustaría que se imaginen con una pelotita de goma y que empiezan a estrujarla fuerte. Según vais apretando, la presión dentro de la pelotita de goma empieza a *elevarse*. Dejan de apretar y la presión *disminuye*. Vuelven a apretar fuerte y la presión *sube de nuevo*. Tenemos aquí una relación inversa entre la presión y el volumen explicado en términos espaciales. ¿Van entendiendo mejor la Ley de Boyle?

Ahora usemos una estrategia físico-cenestésica. Me gustaría que pusieran aire en sus bocas hasta llenarla a medias (dejando vuestros mofletes medio hinchados). Eso representara una cámara de gas. No traguéis el aire ni lo soltéis, porque la Ley de Boyle dice que tiene que haber una masa *fija* de gas. Poned ese gas a un lado de la boca. Ahora ese gas está en un volumen menor, y la presión aumenta. Soltad ahora el gas de nuevo a los dos lados de la boca. El volumen ha subido y la presión ha bajado. ¡Esa es la Ley de Boyle experimentada en nuestros propios cuerpos!

Para una estrategia musical, he aquí una pequeña canción que contiene el esencial de las características de la Ley de Boyle:

Cuando el volumen sube

La presión baja

La sangre empieza a hervir

«¡Necesito más espacio

O voy a reventar!»

El volumen sube

Y la presión vuelve a bajar.

Para una estrategia interpersonal, voy a necesitar a siete u ocho voluntarios para que me ayuden al frente de la clase. Los voluntarios van a ser moléculas de gas en una cámara de aire. La Ley de Boyle dice que hay una masa fija de gas, así que no pueden salirse de la cámara de aire. Esta ley también dice que hay una temperatura fija de gas, que es la moción de moléculas J . Así pues, me gustaría que cada uno de vosotros empiece a moverse al azar dentro del espacio que hemos creado, rellenando todo el volumen. Ahora vamos a disminuir el volumen disponible pero van a seguir moviéndose a la misma velocidad (manteniendo la temperatura fija). Noten que la «presión» (densidad de la gente) empieza a aumentar. Ahora vamos a incrementar el volumen, y mirad cómo la «presión» baja. Esa es una versión interpersonal de la Ley de Boyle (también utiliza la inteligencia físico-cenestésica y la inteligencia espacial –a menudo las mejores estrategias envuelven varias inteligencias al mismo tiempo–).

Desarrollando estrategias intrapersonales, los educadores quieren conectar lo que estén enseñando a las emociones y memorias personales de sus estudiantes. A veces hago esto con una estrategia que empieza de esta forma: «Piensen en un momento de vuestras vidas en las que...» Y sigo la frase con lo que sea apropiado o relevante al tema que estemos estudiando. Puesto que estamos hablando aquí de la Ley de Boyle y de la presión y del volumen, me gustaría me pensasen en un momento de vuestras vidas donde estuvieron bajo mucho estrés (me refiero por supuesto a una presión psicológicas). Ahora levanten la mano si sintieron durante este tiempo de mucha presión, mucha «espacio psicológico» (por espacio psicológico me refiero a una mayor sensación de libertad, más sentimientos de bienestar, etc.). Bajo mucha presión, a menudo sentimos muy poco espacio psicológico. Ahora piensen por un segundo en un momento en que estuvieron bajo muy poca presión psicológica. Sintieron probablemente mucho más espacio psicológico durante esos momentos de poca presión. Por lo tanto, mucha presión equivale a poco espacio. Poco espacio, a mucha presión. Esa es la versión psicológica o (intrapersonal) de la Ley de Boyle.

Finalmente, para la versión naturalista me gustaría que pensaran en la práctica del buceo. ¡Hace unos años me fui a bucear al Gran Recife Corralero de Australia y de camino al mar el instructor nos enseñó la Ley de Boyle! Nos dijo que nunca deberíamos bajar a las profundidades, inhalar una gran cantidad de oxígeno a través de nuestras bombonas de aire, mantenerlo, y subir hasta la superficie del agua. Es una de las peores cosas que se puedan hacer en el buceo. Imagínenlo en términos de esta ley. Una persona baja profundamente (donde la presión del agua es alta), e inhala una gran cantidad de aire por las bombonas, lo cual incrementa el volumen en nuestros pulmones. Luego sube a la superficie, y mientras va subiendo, la presión del agua disminuye. Recuerden que la Ley de Boyle dice que si la presión disminuye, el volumen sube. Pero esta persona ya ha incrementado el volumen en sus pulmones al máximo.

¡Así pues, qué le sucederá! ¡Pues que va a reventar! Es decir, que las burbujas de aire viajaran de los pulmones al canal sanguíneo y si alcanzan el corazón o el cerebro podría tener fatales consecuencias. La Ley de Boyle es por lo tanto un conocimiento muy importante para la sobre vivencia en el ámbito marino.

He conectado la Ley de Boyle a palabras, números, imágenes, sensaciones físicas, musicales o rítmicas, a una experiencia interpersonal, una experiencia personal y a una experiencia en el mundo naturalista. Si volvemos ahora a la expresión verbal o matemática, tenemos un mejor entendimiento que al dar únicamente la definición o la fórmula. Mucha gente piensa que es inapropiado incluir actividades que incluyen múltiples inteligencias en las aulas porque roban tiempo valioso que se podría utilizar para preparar los estudiantes para importantes exámenes. Sin embargo, las demostraciones que he llevado a cabo sugieren que los estudiantes están mejor preparados cuando se utilizan métodos que desarrollan todos los tipos de inteligencias, o cuantas más posibles, para asegurarse de un buen entendimiento de la lección. Utilizando únicamente fórmulas y definiciones, los estudiantes no entenderán debidamente la lección. Y es solo a través de actividades que desarrollen las múltiples inteligencias que los estudiantes podrán comprender las lecciones lingüísticas y lógico-matemáticas de los exámenes.

Me gustaría compartir con vosotros un método conceptual que utilizo para planear estrategias y lecciones sobre cualquier tema. Lo llamo el *Multiple Intelligences Lesson-Plan Mind-Map* o *MI Lesson-Plan Mind-Map* para abreviar (Mapa-Mente del Plan de Lecciones para Múltiples Inteligencias).

[Vean los documentos distribuidos que incluyen el MI Lesson-Plan Mind-Map con preguntas]

Para utilizar el *MI Lesson-Plan Mind-Map*, simplemente pongan un objetivo didáctico en el centro del diagrama (como, por ejemplo, «os estudiantes serán capaces de resolver problemas adicionales de dos dígitos»), y luego hagan las preguntas que se sitúan en la periferia para generar estrategias didácticas para alcanzar el objetivo. Hagamos un ejemplo con un objetivo de nivel primario de matemáticas:

[Vean las hojas distribuidas que incluyen MI Lesson-Plan Mind-Map para multiplicaciones]

He aquí una breve descripción de las estrategias:

Lingüística: Suelo contar una historia para mejor ilustrar el principio de los múltiples:

Los hermanos Lo Mismo

Hubo una vez un hombre llamado Vez Más que vivía solo en el bosque. Un día caminando solo escuchó en la lejanía una voz pidiendo auxilio. Se apresuro al lugar de donde provenía la voz y se encontró ante un profundo agujero en la tierra. Viendo un hombre atrapado al fondo, le lanzó una cuerda que llevaba consigo y le aupó a salvo. El hombre lloró de alegría y dijo: «¡Gracias! ¡Gracias! Soy el buen mago de estos

lugares. Un brujo malvado, conocedor de que no tenía ninguna magia para salir de agujeros profundos, me tendió esta trampa para osos. Para agradecerte tu ayuda te contare tu futuro. Te casaras y tendrás tres hijos. Llama a tus hijos Justo, Doble y Triple. Aprende a "Justo" la siguiente rima: 'Lo veo y lo quiero y será Justo lo Mismo' y cualquier cosa que vea será suyo. Aprende a "Doble" la siguiente rima: 'Lo veo y lo quiero y será Doble lo Mismo' y cualquier cosa que vea será doblemente suyo. Aprende a "Triple" la siguiente rima: 'Lo veo y lo quiero y será Triple lo Mismo' y cualquier cosa que vea será triplemente suyo». Y por supuesto el hombre sí se casó y tuvo tres hijos como vaticinó el mago y cuando se hicieron mayores les enseñó las rimas mágicas.

Después de contar el cuento, les pregunto a los alumnos preguntas como: «¿Qué hubiera pasado si Doble lo Mismo hubiera visto dos monedas de oro? (Obtendría cuatro monedas de oro.) ¿Qué hubiera pasado si Triple lo Mismo hubiera visto cuatro diamantes? (Tendría doce diamantes.) Esta actividad en sí puede involucrar todos los diferentes tipos de inteligencias si el cuento es actuado, dibujado, cantado o dramatizado de otras maneras.

Lógica-Matemática:

Para esta estrategia colocaría un cuadrado mágico donde un número del eje vertical y un número del eje horizontal son multiplicados y dan un número que se encuentra en uno de los centros cuadrados. Una vez que los niños entienden este concepto, les damos un cuadrado mágico con los números que solo han sido parcialmente rellenados para que rellenen los demás números que faltan, según la «regla lógica» que se requiere (por ejemplo multiplicando un número del eje vertical con uno del eje horizontal).

Espacial:

Para esta estrategia colocaría un número en línea en un círculo y la juntaría mediante líneas rectas cada tercer, cuarto o quinto número alcanzando 30, 40 o 50 respectivamente. De esta forma los estudiantes verán los múltiplos de forma visual, como una estrella de diez puntos (para los tres), una línea (para los cinco) o una estrella de cinco puntos (para los cuatros etc.)

Física-cenestésica:

Para esta estrategia los niños podrían contar todos juntos hasta 30, y levantarse cada tercer número, para experimentar los múltiplos en movimientos de sus cuerpos.

Musical:

Los estudiantes cuentan hasta 30 y dan una palmada cada tres números, escuchando así el ritmo de los terceros (o de cada cuatro números, hasta 40, etc.). Luego se podría combinar grupos (por ejemplo la mitad de la clase dando una palmada cada tercer número y la otra mitad cada cuarto número; y viendo luego los múltiplos comunes, donde la clase daría una palmada).

Naturalista:

Los estudiantes observan plantas en la naturaleza que tengan múltiples pétalos u hojas. Más adelante utilizarán esta información para decidir cuántos pétalos hay en cinco flores de seis pétalos (56 pétalos).

Interpersonal:

Los alumnos podrían formar los círculos descritos en la estrategia espacial para formar grupos cooperativos. Poner a diez estudiantes en un círculo, cada uno con un número sobre una hoja de papel colgados alrededor del cuello. Entonces se pasan una pelota de lana alrededor del círculo y cada alumno con un múltiplo de tres sujeta el hilo de lana, antes de seguir pasando la pelota. Una vez dada la vuelta del círculo la pelota de lana habrá creado una estrella de diez puntos.

Intrapersonal:

Los estudiantes pueden descubrir los múltiplos, a través de estructuradas exploraciones de las relaciones con las matemáticas manipuladoras (por ejemplo reglas Cuisenaire u otras reglas de colores de colores similares y de distintos tamaños).

Esto es tan solo una ilustración de cómo generar diferentes estrategias tratando las ocho inteligencias utilizando el *MI Lesson Plan Mind-Map* (estas estrategias no tienen nada de especial, simplemente son las que he utilizado yo en el pasado y de las que me sirvo ahora como ejemplos). ¡Pero sobre todo no estoy sugiriendo en absoluto que enseñen en sus clases siempre de las ocho distintas formas! Más bien estoy sugiriendo a los profesores que exploren las distintas maneras de enseñar una materia a través de las ocho inteligencias. Utilizando el *MI Lesson Plan Mind-Map* sugiero que los profesores se unan para formar un equipo y seleccionen juntos unos objetivos, formen un torbellino de ideas para cada una de las estrategias posibles (en una lluvia de ideas cada idea está incluida en el Mapa-Mente, para así crear una gran variedad de estrategias de las que poder elegir). Por lo tanto, tras una sesión de más o menos unos 30 minutos fomentando ideas, es posible llegar a unas 20-25 estrategias de las que podrán elegir los profesores para según que objetivos didácticos tengan en mente. Podrán elegir de esta colección de estrategias que mejor se adapten a las cualidades de los estudiantes (o para un determinado grupo de estudiantes que necesiten una forma distinta de enfocar el aprendizaje en clase). Este Mapa-Mente obliga a los profesores, o por lo menos de considerar, como una lección podría ser enseñada a través de las ocho distintas formas de inteligencias. Cada clase particular será distinta por la forma de combinar las diferentes inteligencias. A veces el método más propicio será la enseñanza lingüística tradicional o la lógica-matemática. Pero el objetivo de todo esto es que los profesores osen explorar algunas de las inteligencias que a veces desatendemos (la espacial, la física-cenestésica o la musical por ejemplo), y ver cómo se podrían utilizar para llegar a los estudiantes de nuevas formas.

Me gustaría concluir con una metáfora musical para poner el acento sobre lo que he dicho hasta ahora. Imaginen que tengo ante mí un carillón con diferentes notas de la escala musical. Si el estudiante entra en la clase donde un profesor solo enseña de una única forma, entonces será algo como: ¡bong!, (tecla fa). El alumno pensará lo siguiente: «¡Vale, esto es interesante!». ¡Pero al día siguiente el alumno entra en la

misma clase y el profesor sigue enseñando de la misma manera! Y será algo como: ¡bong!, (tecla fa). El estudiante se preguntara: «¿No he oído esto en algún lugar antes?». El estudiante entra al tercer día a la misma clase y ve al profesor enseñando todavía de la misma manera. Y es algo como: ¡bong!, (misma tecla fa). Y el alumno se dice: «Vaya, esto se está haciendo cada vez mas aburrido». Me gustaría que imaginaran al estudiante entrando cada día a clase (¡Bong! ¡Bong! ¡Bong! Siempre la misma tecla fa), semanas tras semanas (Bong! ¡Bong! ¡Bong!, siempre la misma tecla Fa), meses tras meses (¡Bong! ¡Bong! ¡Bong!, siempre la misma tecla fa) e incluso años tras años (bong!, bong!, bong!, siempre la misma tecla fa), ¡y eso es todo lo que reciben! ¡Seguramente se dan cuenta de lo aburrido, y hasta doloroso que le resulta esto para los alumnos! Y sin embargo, si los profesores supieran que existen ocho formas distintas de inteligencia (¡Bing! ¡Bong! ¡Boom! ¡Bim! ¡Bam! Las teclas do, re, mi, fa, sol, la, si, do, etc.), que hay ocho formas distintas de hacerse escuchar y entender por los estudiantes, ¡en ese caso no habría fin a la hermosa música que todos juntos podrán tocar! ¡Muchísimas gracias!

Ponencia: *Estrategias para el aprendizaje lecto-escritor.*

Autora: ANALUCI AYORA.

CURRÍCULUM VITAE

La licenciada en Ciencias de la Educación Analuci Ayora Vázquez tiene un título otorgado por acreditación de conocimientos adquiridos en forma autodidáctica o a través de la experiencia laboral, mediante el ACUERDO 286 de la SEP en el año 2003 y por el cual recibió el testimonio de alto rendimiento académico que otorga CENEVAL.

Cursa la especialidad Formación de Formadores que ofrece el CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe) y un diplomado en Habilidades Docentes impartido por el Tecnológico de Monterrey.

Fue Coordinadora Académica, Coordinadora General y hoy nuevamente asesora en el Centro de Maestros 1304 y, desde hace ya cinco años, coordinadora del Taller Infantil de Lectura y Escritura Kinakú.

Es coautora de los Cursos Estatales: *Potenciamos la formación de escritoras y escritores desde el preescolar* y *El desarrollo de la expresión y apreciación artística en preescolar.*

Autora del libro *Fichero de actividades didácticas para el acercamiento con la lengua escrita.*

Ha participado como asesora en diferentes cursos nacionales de actualización en el que destacan:

- La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria.
- Asesoría técnico pedagógica en escuelas de Educación Básica.
- La lectura en la Educación Básica.

Entre los reconocimientos que ha recibido, se encuentran:

- Premio sindical al mérito cultural por el proyecto *La investigación cualitativa en la actualización docente* SNTE 2003.
- Tercer lugar estatal en el concurso educación con perspectiva de género 2003-2004. CONAFE.
- Finalista en el Primer Concurso Nacional de Estrategias Didácticas con el título: *Semillitas de escritoras, semillitas de escritores.*
- Diploma SEP al Mérito Académico por la acreditación al examen Asesoría técnico pedagógica en escuelas de educación básica.

Ha participado en diversos foros con temas relacionados con el acompañamiento académico a los colectivos docentes con la lengua escrita.

PONENCIA

Introducción

Uno de los temas que en la última década (por especificar un espacio de tiempo) ha causado controversia en el ámbito educativo es el relacionado con la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años escolares. En este taller se pretende abrir un espacio de discusión y análisis sobre la importancia de la familia y el contexto escolar en la formación de escritoras y escritores, promoviendo el análisis de las más recientes investigaciones sobre el proceso que siguen niñas y niños en la adquisición del sistema de escritura a partir de estrategias didácticas para trabajar este tema en el aula.

Estas estrategias tienen el propósito de orientar las acciones que en materia de escritura se realizan en el aula y de establecer un punto de reflexión sobre la adquisición de este proceso que permita dejar a un lado las prácticas rutinarias que privilegian únicamente el área motriz. La mayoría parten de un texto literario, sin embargo es importante aclarar que no se propone que la literatura sea siempre relacionada con fines didácticos pues creemos que leer, simplemente leer, encierra ya en sí mismo, múltiples canales formativos.

Al considerar trabajar con la lengua escrita, se asume que esta es inherente a la vida cotidiana y por lo tanto a la escuela, y que es a partir de las necesidades fuera de la institución como se irán creando acciones dentro de la misma. Es decir, acercar a los niños y niñas a la lengua escrita es incorporar a nuestras actividades diarias todo lo que ellos saben sobre la lectura, la escritura y la expresión oral y, asimismo, enfrentarlos al uso de esos componentes de la lengua en forma permanente. Es por ello que creemos que al trabajar en torno a la lengua escrita es necesario un conocimiento sobre los procesos de adquisición que desarrollan al respecto nuestros alumnos y, además, una actitud que refleje la posibilidad de potenciar desde esos primeros años la formación de niños y niñas capaces de hablar, escuchar, leer y escribir comunicativa y funcionalmente.

Recomendaciones

Las estrategias didácticas que a continuación se presentan pueden realizarse en cualquiera de los tres niveles de Educación Preescolar, y en los primeros momentos de trabajo en Primaria; sin embargo es necesario que el docente tome nota de las diversas justificaciones^{2[1]} que los niños y niñas aportan del trabajo realizado y por lo tanto se obtengan datos que permitan ir construyendo un perfil grupal en torno al nivel evolutivo en la adquisición de la escritura.

Estas estrategias, además, brindan la posibilidad de realizar variantes no solo en razón del texto base utilizado, sino de material, (lápiz, hojas, pizarrón, gis, etc.) de agrupación

^{2[1]} Preguntas que debe plantear el educador o educadora para conocer el porqué de las acciones emitidas por los niños o niñas al proponerles un problema en relación a la escritura. Es importante ir registrando la variedad de respuestas ofrecidas en un cuaderno destinado para ese fin.

(individual, equipos, dúo), esperando siempre no una respuesta única y correcta, sino la oportunidad de conocer qué saben los niños y niñas de la escritura.

Como ya dijimos, las estrategias parten de un texto que debe estar en la biblioteca de la escuela; no obstante, por existir la posibilidad de no contar con ese título se incorpora un comentario en el anexo 1 sobre el libro en cuestión, con la finalidad de reconocer en otros textos el mismo potencial.

Por otra parte, con la intención de llevar este trabajo al ámbito escolar, este documento incluye actividades a desarrollar en colectivo entre docentes, para posteriormente trasladarlo al aula.

Taller inicial

Para entrar en materia...

Propósito:

Que el colectivo conozca las características de las estrategias presentadas y comprenda el significado actual del término escribir, así como que valore la pertinencia del trabajo de los niños y niñas con la escritura desde sus primeros años.

Actividades:

1. Individualmente, revisen los apartados de introducción, recomendaciones y las diferentes sesiones tanto desde el colectivo como desde el aula.
2. En plenaria, realicen los comentarios pertinentes.
3. En dúos, contesten por escrito la siguiente pregunta ¿Qué es escribir?
4. Lean sus respuestas y elaboren una grupal.
5. Organizados de la misma forma, compartan su punto de vista en relación al acercamiento con la lengua escrita en forma temprana: ¿Qué significa para ustedes enseñar? ¿Se debe “enseñar” a leer y a escribir en preescolar?
6. Tomen nota de las conclusiones.
7. Lean individualmente los siguientes textos:

Si concebimos que el aprendizaje depende de la interacción que realiza un sujeto con el objeto de conocimiento (en este caso la lengua escrita), enseñar debe concebirse como la creación de condiciones para que ese sujeto pueda realizar dicha interacción.

3[2]

«[...]Decimos que no se debe mantener a los niños asépticamente alejados de la lengua escrita. Pero tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas, ni la repetición a coro en el salón de jardín de niños.

En lugar de preguntarnos "si debemos o no debemos enseñar" hay que preocuparse por DAR A LOS NIÑOS OCASIONES DE APRENDER. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural.»

Ferreiro Emilia: *Alfabetización teoría y práctica. Siglo XX*, México, 1998. pág.122

8. Comenten en grupo el resultado de su lectura en razón a lo concluido anteriormente.
9. Elaboren un pequeño texto que sintetice la postura de su centro escolar en torno al tema, tomando en cuenta lo ya analizado.

Primer taller

¿Dónde dice? ¿Dónde ésta?

Desde del colectivo docente

Propósito:

Que el colectivo reconozca la diferenciación entre dibujo y escritura como el punto de partida en el proceso de adquisición del sistema de escritura.

Materiales:

- Biblioteca escolar

Actividades:

1. Compartan algunos ejemplos en relación a las respuestas de los niños y niñas cuando se les pide que «lean» o «escriban» algunos textos:
2. Lean el siguiente recuadro y comenten.

^{3[2]} En este texto Ferreiro maneja el término «enseñar» desde su forma más tradicional y escolar.

«[...] Respecto a las etapas en la comprensión de la escritura el niño procede de la siguiente forma. En principio delimita lo escrito, en el universo de lo gráfico en general. Esta delimitación se hace en un comienzo por oposición al dibujo: escrito es todo lo que no es dibujo. Se transforma luego en una descripción en positivo. Para que algo sea escrito debe tener las siguientes propiedades:

- Linearidad: las "unidades deben estar dispuestas en línea".
- Discontinuidad: debe haber algún tipo de fragmentación entre las unidades o grupos de unidades [...].»

Teberosky Ana: *Apreniendo a escribir*, Multimedios. 2001 pág..73

3. Revisen los libros de la biblioteca escolar.
4. Comenten sobre:
 - a. ¿Qué elementos del contenido de los libros despierta más interés en los niños?
 - b. ¿Qué importancia tienen estos elementos para su desarrollo como lectores y escritores?
5. Seleccionen algún título que sea de su agrado.
6. Escuchen la lectura en voz alta, realizada por una compañera o compañero.
7. Hagan sugerencias para realizar la lectura con sus alumnos.
8. Lean el apartado *Desde el aula*, analicen la secuencia de actividades propuesta, discutan si es necesario realizar adecuaciones y por qué.
9. Comenten las características de las consignas^{4[3]} y la importancia de respetarlas al momento de trabajar con los pequeños y pequeñas.
10. Discutan sobre la importancia de tomar nota de las respuestas de los niños (justificación).

^{4[3]} Indicación verbal que debe emitir quien coordina con el fin de dar a conocer en forma clara y adecuada al vocabulario infantil, la tarea a realizar.

Desde el aula

Propósito: Que los niños y niñas realicen actividades de diferenciación de escritura y dibujo.

Materiales:

- Biblioteca escolar
- Libro seleccionado de la biblioteca escolar.
- Papel y lápiz para cada participante.

Actividades:

1. En una posición cómoda para los niños, por ejemplo, sentados en un tapete en el suelo, distribuya el acervo bibliográfico.
2. Permita que lo exploren libremente (este momento es de suma importancia para su preparación hacia la lectura individual).
3. Intente que los niños reparen y fijen su atención en el hecho de que en los libros hay imágenes y texto. Para ello pregunte: «¿Dónde está?», o bien «¿Dónde dice?».
4. Aproximadamente 15 minutos después, presente el libro seleccionado y deje que lo observen.
5. Permita que comenten lo que ven y cómo creen que se llama el libro.
6. Léales el título y permita que relacionen el título con la portada.
7. Léales la historia, mostrándoles a cada oportunidad las imágenes.
8. Permita que se expresen sobre temas relacionados con la historia y conteste antes de continuar.
9. Al terminar de leer, propicie comentarios libres, no los fuerce, en relación al texto.

10. Reparta hojas blancas y lápices, pídeles que dibujen algún personaje o lugar de la historia.
11. Pídeles posteriormente: «Escribe o dime qué quieres que escriba para que vaya bien con tu dibujo».
12. Y, de acuerdo a la respuesta, reaccione.
13. Permita que socialicen sus dibujos entre sus compañeros.
14. Tome nota de las respuestas de sus alumnos.

Segundo taller

Para leer, para contar

Desde el colectivo

Propósito:

Que el colectivo docente reflexione en relación a la identificación de las propiedades gráficas de la escritura que realizan los niños y niñas como un momento importante de su desarrollo como escritores.

Material:

- Resultados de la actividad anterior.
- Tijeras.
- Libro *Cuenta ratones*.
- Cartulina.
- Tijeras.

Actividades:

1. Comenten los resultados de la actividad anterior.

2. Discutan sobre la importancia de respetar las diferentes respuestas de los niños y por qué.
3. Distribúyanse en dúos o tríos y recórtense material que viene en el anexo 2.
4. Clasifiquen el material en etiquetas que tienen «algo para leer», «algo para contar» y otras cosas que no son para leer ni para contar.
5. Una vez realizada la clasificación socialicen los resultados.
6. Comenten si sus alumnos conocen algunas características de la escritura y por qué lo cree.
7. Revisen las actividades *Desde el aula*.
8. Seleccionen una persona para realizar la lectura en voz alta del texto *Cuenta ratones*.
9. En caso de no contar con este título, seleccionen otro de acuerdo con la actividad.
10. Hagan sugerencias para mejorar la lectura en voz alta.
11. Acuerden el diseño del material.

«Se trata de que los niños puedan aplicar las distinciones entre propiedades gráficas, de diferenciación interna y de combinación entre caracteres. Dichas propiedades presentan ciertas particularidades en función de la ortografía en la transcripción escrita de cada lengua.»
Teberosky Ana: *Aprendiendo a escribir*, Multimedia, 2001 págs.94-95.

Desde el aula.

Propósito:

Qué los niños y niñas reflexionen sobre las propiedades gráficas de la escritura.

Materiales:

- Biblioteca escolar.

- Libro *Cuenta ratones*.
- Dibujos para todo el grupo con imágenes de los personajes.
- Letreros con los nombres de los personajes, lugares o sucesos de la historia, letras sin orden, números y signos.
- Por equipo: tarjetas con los nombres de los personajes, lugares o sucesos de la historia, letras sin orden, números y signos.

Actividades:

1. Inicie nuevamente la actividad, brindándoles un espacio para la exploración libre del acervo bibliográfico.
2. Continúe con la lectura del texto seleccionado (actividades 4-9 de la sesión anterior).
3. Presénteles los dibujos al grupo.
4. Pídales por turno, presentando los cartones: «Mira, aquí tengo cartones con los nombres escritos de los dibujos, algunos están bien, otros no. Elige el que vaya bien con los dibujos».
5. Dé la oportunidad de que realicen comentarios sobre la actividad y que presenten argumentos.
6. Intégrelos en equipos.
7. Distribuya las etiquetas con nombres de los personajes, lugares o sucesos de la historia, otras con números y otras más con signos diferentes.
8. Pídales: «Aquí hay etiquetas para leer, etiquetas para contar y etiquetas que no sirven ni para leer ni para contar. Sepáralas».
9. Solicite que argumenten su clasificación.

Tercer taller

Lo que me gusta comer

Desde el colectivo

Propósito:

Que el colectivo comprenda que los niños y niñas, antes de ser alfabetizados, tienen un conocimiento sobre la finalidad de la escritura.

Materiales:

- Resultados de la experiencia anterior.
- Libro *La oruga muy hambrienta*.

Actividades:

1. Inicien la sesión comentando la experiencia vivida en la actividad anterior en el aula.
2. Discutan en relación a las funciones que los niños pequeños le otorgan a la escritura.
3. Realicen comentarios que ejemplifiquen cómo un pequeño o pequeña, cuando escribe, argumenta para qué o para quién lo hace.
4. Lean el recuadro siguiente y den su opinión: ¿Es congruente con lo que han platicado?

¿Por qué creen que sucede esto?

«Antes de ser alfabetizados los niños tienen un conocimiento sobre la finalidad de la escritura (y de la lectura como actividad) y sobre ciertas convenciones, en particular la direccionalidad y orientación de lo escrito, la identificación de los rasgos pertinentes (forma y tamaño de las inscripciones) y de los tipos y restricciones de sus combinaciones (cantidad y variedad). Este conocimiento generalmente precede a la comprensión de la naturaleza fonográfica del sistema de escritura.»

Teberosky Ana: *Aprendiendo a escribir*, Multimedia, 2001 pág.97.

5. Revisen las actividades sugeridas en el apartado *Desde el aula*.
6. Identifiquen el texto que se propone, en caso de no contar con él seleccionen alguno similar.
7. Como en anteriores sesiones, practiquen su lectura en voz alta.
8. Organicen la preparación del material necesario.

Desde el aula

Propósito:

Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de elaborar listas organizadas en función de un criterio.

Material:

- Biblioteca del aula.
- Libro «La oruga muy hambrienta».
- Hojas y lápices.
- Plastilina.

Actividades:

1. Como ya es costumbre, dé oportunidad para la exploración individual del acervo.
2. Después del tiempo establecido, presente el libro *La oruga muy hambrienta*, siguiendo las actividades planteadas en la primera sesión (actividades 6-9).
3. Reparta hojas blancas y lápices.
4. Pídales que escriban una lista de los alimentos que más les gustan.
5. Explore las razones de sus diferentes respuestas.

6. Sugiera la posibilidad de revisar, comentar y corregir sus escritos.
7. Promueva que a través del modelado, diseñen la representación de los alimentos anotados en su lista.
8. Invite a crear algún juego, tomando como base las actividades realizadas (la tiendita, el mercado, la fonda, etc.).

Cuarto taller

Completando nombres

Desde el colectivo

Propósito:

Que el colectivo descubra la potencialidad de la poesía como estrategia para que los niños y niñas establezcan relaciones sonoro-gráficas.

Materiales:

- Registro de resultados de la actividad anterior.
- Libro *La casa del caracol*.
- Papel Bond cuadriculado.
- Marcadores.

Actividades:

1. Compartan sus experiencias de la actividad anterior con sus compañeros.
2. Comente los principales problemas que se han presentado hasta el momento.
3. Discutan sobre el papel que juegan las rimas y los versos en el desarrollo lector y en la formación de escritores.
4. Revisen el recuadro que se presenta a continuación y obtengan conclusiones.

5. Lean las actividades que se plantean en el apartado Desde el aula.
6. Realicen las actividades acostumbradas de selección y preparación del material.

«[...] La conciencia fonológica implica el reconocimiento de los sonidos independientemente de los significados de las palabras. Un niño que tiene conciencia fonológica, lo demuestra, por ejemplo, detectando y produciendo rimas... observando que hay grupos de palabras que comienzan igual (tractor y traje), o que tienen elementos iguales en medio (mar y sal), o al final (camión y avión). Las investigaciones recientes han confirmado que los niños que al empezar la escuela tienen más conciencia fonológica estarán mejor equipados para aprender a leer.»

Burns M. Susan comp. *Un buen comienzo* FCF México 2000 pág. 49

Desde el aula

Propósito:

Que los niños y niñas infieran a partir de información dada (palabras que riman) para completar nombres.

Material:

- Biblioteca escolar.
- Libro *La casa del caracol*.
- Poesía seleccionada transcrita en papel Bond.
- Pizarrón y gis.

Actividades:

1. Continúe dando oportunidad para la exploración individual del acervo.
2. Después del tiempo establecido para la exploración, presente el libro *La casa del caracol*.
3. Por ser un libro de poesía coral lea cada una con ayuda de otra persona (a dos voces).

4. Juegue con los niños y niñas a interpretar alguna de ellas, haciendo los movimientos correspondientes.
5. Presente la poesía utilizada en el juego escrita en papel Bond.
6. Léala y permita que le ayuden a «leerla».
7. Seleccione las palabras que rimen e identifíquelas.
8. A parte escriba en el pizarrón, una de las palabras identificadas e inicie la escritura de la palabra que rima con ella.
9. Pídales que completen en forma oral la palabra.
10. Pida que la completen por escrito.
11. Solicite que argumenten sus respuestas.

Bibliografía

Ayora Vázquez Analuci: *Semillitas de escritoras, semillitas de escritores*. Estrategias didácticas, 2003.

Bautista San Juan Facundo, Ayora Vázquez Analuci: Curso estatal de actualización *Potenciamos la formación de escritoras y escritores desde la educación preescolar*, Coord. Estatal de Act. Hidalgo, México, 2003.

Burns M. Susan: comp., *Un buen comienzo*, FCE, México, 2000.

Carle Eric, *La oruga muy hambrienta*, Scholastic Inc., USA., 1989.

Carvajal Pérez Francisco, Ramos García Joaquín (coords.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*, MCEP, Sevilla, 2000.

Casanova, M.ª Antonia: *La evaluación educativa. Escuela básica*, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México 1998.

Cassany Daniel: *Enseñar lengua*, Grao, Barcelona, 1995.

Chapela Luz María: *La casa del caracol*, Alfaguara, México, 2000.

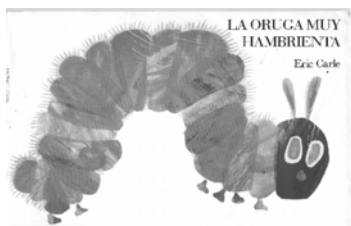
Ferreiro Emilia: *Alfabetización teoría y práctica*, Siglo XXI, México, 1998.

Teberosky Ana: *Aprendiendo a escribir*, Multimedia, 2001.

Stoll Walsh Ellen, *Cuenta ratones*, FCE, México, 1995.

Anexo 1

Títulos seleccionados



Carle Eric: *La oruga muy hambrienta*, Scholastic Inc. USA, 1989
Esta historia nos cuenta el proceso que vive una oruga antes de convertirse en mariposa. Al tener mucha hambre come todo lo que encuentra a su paso y en el libro se va mencionando. Es por esto que es útil para retomar la escritura de listas.



Stoll Walsh Ellen: *Cuenta ratones*, FCE, México, 1995.
Esta simpática historia nos narra la aventura de unos ratoncitos que son atrapados por una serpiente, quien, contándolos, los introduce en un frasco. Es por ello que da pie a trabajar con la consigna: cosas para leer, cosas para contar y cosas que no son ni para leer ni para contar.



Chapela Luz María: *La casa del caracol*, Alfaguara, México, 2000.
Este es un libro de poesías corales cortas muy adecuadas para el nivel de preescolar.

Ponencia: *Aspectos prácticos del método High Scope.*

Autora: MARÍA ELENA ÁVALOS.

CURRÍCULUM VITAE

Es maestra de Educación Preescolar y ha hecho también estudios de Psicología Educativa en México. Ha sido maestra de grupo y Directora durante muchos años en diversas instituciones preescolares.

Es la fundadora y directora desde 1977, del Colegio de Educación y Desarrollo Integral, A. C., donde se atienden a niños y niñas de 1 a 6 años. Fue Presidenta en 1988 de la Asociación Nacional de Centros de Desarrollo Infantil Particulares (ACENDIP). Ha participado como cuenta cuentos en el programa de radio *Cuentos, Cuentitos y Cuentotes* de XERIN. Ha sido Presidenta de la Asociación Nacional de Cuenta Cuentos y organizadora en 1990 del II Festival Iberoamericano de Cuenta Cuentos, en Mérida, Yucatán.

Ha sido organizadora del Encuentro El Mundo Infantil en la Cultura, Socicultur en 1991 y coordinadora en 1990 de los Narradores de ASNAC en los Chocolates Literarios del Instituto Nacional de Bellas Artes y coordinadora y narradora de eventos, en 1990, en el Instituto Mexiquense de Cultura.

Ha sido organizadora en Socicultur, de eventos culturales y recreativos para niños en las 16 Delegaciones del D. F. y ha colaborado como apoyo en la construcción del proceso enseñanza aprendizaje de la Zona Escolar 25 de la SEP desde el ciclo escolar 2002-2003.

Ha sido asesora en la fundación del Centro Infantil Pioneros de Ciudad Obregón, en Sonora. Es la Coordinadora Regional de AMEI en México. Fue moderadora de sala en el V Congreso Mundial de Educación Infantil de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles en Morelia, México, en el año 2005.

PONENCIA

La calidad de la Educación Preescolar es función de diversos factores, uno de ellos es que exista un programa para que los niños y las niñas aprendan de acuerdo a sus necesidades y características, un modelo que tenga «validez en términos de desarrollo».

Es justamente este concepto el que aborda el Currículum de aprendizaje activo de *High Scope*, el cual desarrolla en los niños diferentes habilidades para la vida; como son la *solución de problemas y conflictos*, *el trabajo en equipo*, *la capacidad de investigación*, *la capacidad de relacionarse con otros* y *la capacidad de análisis y síntesis*.

El programa pretende hacer realidad varias implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de la teoría del desarrollo intelectual, propuesta por Jean Piaget. Su preocupación central es la creación de un programa educativo que sea válido en términos de desarrollo, es decir, que ejercite y desafíe las capacidades que surgen en una determinada etapa del desarrollo; que estimule y ayude al niño a desarrollar su patrón distintivo de intereses, talentos y metas de largo plazo; y que presente la experiencia de aprendizaje cuando el alumno se encuentre evolutivamente en mejores condiciones para dominar, generalizar y retener lo que aprende, así como relacionarlo con experiencias previas y las expectativas futuras.

Rutina de Actividades

Período de círculo o grupo completo:

Este es un período en el cual todo el grupo participa con el objetivo de que los alumnos se involucren con los materiales, las personas y las ideas.

Este período fortalece las relaciones sociales entre los niños y los adultos, permite que todos los niños participen activamente y que cada niño tenga la oportunidad de iniciar ideas, sugerencias y generar soluciones. Algunos ejemplos de actividades sugeridas para este período pueden ser la lectura de cuentos, cantar canciones, moverse al compás de la música, participar en juegos colectivos, etc.

Período de grupo pequeño

En las actividades de grupo pequeño, se reúnen de 5 a 8 niños con un adulto durante un período de 25 a 30 minutos para experimentar con algún material, hablar sobre sus observaciones, solucionar los problemas a los que se enfrentan, y a lo largo de estos procesos desarrollar nuevas habilidades o conceptos.

Las ideas para una actividad de grupo pequeño son pensadas por los adultos por varias razones: por ejemplo, puede planearse una actividad para responder a un interés particular que el adulto ha observado en los niños y en las niñas, o para presentar un material nuevo o uno que estos no utilizan, o bien para que participen de

alguna costumbre o tradición como podría ser el día de muertos o el día de la bandera.

El período de grupo pequeño está compuesto por tres momentos, la parte inicial donde se presenta la actividad y los materiales; la parte media donde los niños se involucran propiamente en la actividad y donde los adultos observan, apoyan y se involucran en la actividad planeada; y la parte final donde se reflexiona acerca de lo que se ha trabajado.

Ciclo básico: planeación-trabajo-recuerdo

Este período está formado por tres momentos: *planeación, trabajo, y recuerdo*. Para llevar a cabo este ciclo de actividades es necesario contar con un arreglo específico del salón de clases, el cual debe estar claramente dividido en cuatro áreas de trabajo: Área de Construcción, Área de Hogar, Área de Arte y Área de Juegos tranquilos.

Área de Construcción: es un área con suficientes materiales que le permiten al niño construir, apilar o formar diferentes proyectos que surgen de su interés.

Área de Hogar: este espacio es una muestra de algunas partes de una casa como son la cocina o una recámara; la finalidad es que los niños representen los roles que desempeñan los adultos cercanos a ellos; para esto, existen materiales reales (ollas, platos, cubiertos, plancha, sacos, zapatos, sombreros, etc.) que les permitan acercarse a los niños con mayor facilidad a dicha representación.

Área de Arte: el área de arte está formada por mesas amplias y diferentes materiales que les permitan a los niños elaborar sus propios proyectos de trabajo.

Los niños se involucran en actividades como pintar, dibujar, moldear, construir a partir de diversos materiales reutilizables, etc.

Área de Juegos tranquilos: este es un espacio, generalmente alfombrado, de manera que la actividad en la que se involucren los niños sea tranquila y placentera; aquí podemos encontrar rompecabezas, juegos de mesa, juegos de ensartado, y muchos libros.

En el *momento de planeación*, los niños dependiendo de su edad y capacidad para comunicarse, expresan sus intenciones en acciones, gestos o palabras.

Los niños deciden qué van hacer basados en sus propios intereses; dichas acciones las llevarán a cabo en las diferentes áreas de trabajo establecidas en el salón de clases antes mencionadas.

En el *momento de trabajo*, los niños realizan una secuencia de acciones con el propósito pensado y descrito durante el momento anterior. El propósito de este momento es el de poner en marcha las ideas seleccionando materiales y buscando

un lugar para realizarlas. Durante este tiempo el niño puede involucrarse en la actividad seleccionada individual o colectivamente, aprende a resolver diferentes problemas que pueda encontrarse con los materiales o al relacionarse con sus compañeros, desarrolla constantemente su iniciativa y hace uso constante del lenguaje al involucrarse con los materiales, con sus compañeros y con los adultos.

Durante este momento de trabajo, el niño se involucra en juegos exploratorios, constructivos, de simulación o simplemente, juegos comunes como serían los juegos de mesa. *El adulto observa y se involucra si el niño o la niña lo desea en las actividades, además, toma anécdotas acerca del trabajo realizado por los niños.*

En el *momento de recuerdo* se da la oportunidad para reflexionar sobre sus acciones, y de esta manera se explica el valor de las experiencias vividas durante el período de trabajo. Al planear una actividad, realizarla y luego regresar y hablar sobre lo que se ha hecho, permite a los niños desarrollar un sentido de control sobre lo que sucede. Se puede ver la relación entre sus planes y sus actividades, además de desarrollar más conciencia de sus ideas y de los efectos de sus propias acciones.

El proceso de hablar y representar sus acciones los ayuda a evaluar y a aprender de sus experiencias; y también, los hace más capaces de construir sobre estas experiencias en el futuro.

Las experiencias de recuerdo también son valiosas por las oportunidades sociales que proporcionan; los niños disfrutan hablando, escuchando y evaluando las experiencias de uno y otro, es un momento donde los niños mejoran sus habilidades para hablar y escuchar.

Período al aire libre

Este es un período que dura alrededor de 20 o 25 minutos donde los niños y las niñas salen al jardín y se involucran en diferentes actividades, generalmente lo hacen en pequeños grupos de compañeros y pueden o no hacer uso del material o juegos que se tienen organizados para este espacio, como son: columpios de llanta, puente de madera, resbaladilla, arenero y materiales para trabajar en este, llantas para juego libre, etc.

Ponencia: *Incorporación de nuevas tecnologías al salón.*

Autores: JOSÉ VELAY Y ANA MARÍA BAUTISTA.

CURRÍCULUM VITAE

José Velay Hernández

Chilpancingo, Guerrero, México

Director General del Grupo Tecnológico y Cultural Angloamericano

Realizó sus estudios y obtuvo el grado de Licenciado en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México, México DF. Además, logró la Maestría en Educación por la Escuela Normal Superior Cuauhtémoc de Acapulco, la Maestría en Psicología del Desarrollo por la Sociedad Mexicana de Psicología Clínica.

También es especialista en Habilidades Gerenciales en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; en Mercadotecnia, Publicidad, Promoción y Administración de Ventas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; y en Capacitación Magisterial por el Centro de Estudios Superiores Don Bosco de la Universidad Complutense de Madrid, España.

En el ámbito de la informática, cuenta con la Diplomatura en Informática por el Instituto de Sistemas y Estudios Técnicos en Informática de Guerrero. En el Centro de Capacitación Integral en Informática de Guerrero se diplomó en Diseño gráfico, Redes y arquitectura de Computadoras.

En el campo de la educación, es Diplomado en Educación Inicial por la Universidad Panamericana de México. En el Instituto de Estudios Superiores Karl Rogers de Puebla realizó su Diplomatura en Dificultades de Aprendizaje.

También ha participado en múltiples congresos, convenciones, visitas a centros educativos e intercambios culturales en diversos países como por ejemplo:

En Europa: España, Francia, Alemania, Italia, Inglaterra, Bélgica, República Checa, Polonia, Grecia.

En Centro América y el Caribe: Costa Rica, Panamá y Cuba.

En África y Medio Oriente: Egipto y Turquía.

Ha desarrollado su experiencia profesional desempeñando cargos en diversas Instituciones a nivel Federal, Estatal y Local durante más de 25 años de trabajo en el Sector Educativo en todos los niveles, tanto en la Secretaría de Educación Pública de México, como en diversos organismos como:

- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos **(INEA)**
- Consejo Nacional de Fomento Educativo **(CONAFE)**
- Programa Nacional de Alfabetización **(PRONALF)**
- Instituto de Educación Básica y Normal Guerrero **(INEBAN)**
- Secretaría de Educación Guerrero **(SEG)**
- H. Ayuntamiento de Chilpancingo, Guerrero

Es coautor del primer libro para la alfabetización en lengua Náhuatl del Estado de Guerrero: *Noamatlapoual*, y la primera *Guía para el aprendizaje del Español como segunda lengua* y de muy diversas publicaciones y materiales didácticos, educativos y culturales para la Alfabetización, Educación Básica y Formación para el Trabajo, de distribución Nacional y Estatal.

Ha dado conferencias en muy diversas Instituciones Educativas de todos los niveles como:

- Centro Nacional de Productividad **(CENAPRO-ARMO)**
- Universidad Pedagógica Nacional **(UPN)**
- Nacional Autónoma de México **(UNAM)**
- Normal Superior Cuauhtémoc de Acapulco
- Secretaría de Educación Guerrero **(SEG)**

Actualmente, además de ser **Director General del Grupo Tecnológico y Cultural Angloamericano**, colabora con la Coordinación de Tecnología y Proyectos Especiales del **Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)**, **Organismo Internacional con sede en México DF** en la investigación, diseño y producción de páginas Web con contenidos dirigidos a población del medio rural, indígena y urbano marginadas para elevar niveles de bienestar en todos los órdenes de la vida, a través de la difusión educativa, mediante las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación **(RED EDUSAT y CCD)**.

CURRÍCULUM VITAE

Ana María Bautista Hernández

Chilpancingo, Guerrero, México

Subdirectora Técnico Pedagógica del Grupo Tecnológico y Cultural Angloamericano

Es Profesora de Educación Preescolar por el Instituto Pedagógico Anglo Español de la Ciudad de México DF y obtuvo su licenciatura en Informática por el Instituto IPDATA de la Ciudad de Chilpancingo, Guerrero, México.

Asimismo, es especialista en Habilidades Gerenciales por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; en Mercadotecnia, Publicidad, Promoción y Administración de Ventas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; y en Capacitación Magisterial por el Centro de Estudios Superiores Don Bosco de la Universidad Complutense de Madrid, España

En el ámbito de la informática, en el Instituto de Estudios Técnicos Guerrero, obtuvo el título de Técnico, Programador y Analista, así como la Diplomatura en Informática y Diseño Gráfico, Redes y Arquitectura de Computadoras.

Se formó como Capacitadora para educadoras en el Instituto Montessory del Pedregal, México DF.

También ha participado en múltiples congresos, convenciones, visitas a centros educativos e intercambios culturales en diversos países como por ejemplo:

En Europa: España, Francia, Alemania, Italia, Inglaterra, Bélgica, República Checa, Polonia, Grecia.

En Centro América y el Caribe: Costa Rica, Panamá y Cuba.

En África y Medio Oriente: Egipto y Turquía.

Ha desarrollado su experiencia profesional desempeñando cargos en diversas Instituciones a nivel Federal, Estatal y Local durante más de 10 años de trabajo en el Sector Educativo en todos los niveles educativos, tanto en la Secretaría de Educación Pública de México, como en diversos organismos como:

- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos **(INEA)**
- Consejo Nacional de Fomento Educativo **(CONAFE)**
- Secretaría de Educación Guerrero **(SEG)**
- H. Ayuntamiento de Chilpancingo, Guerrero

Es coautora de muy diversas publicaciones y materiales didácticos, educativos y culturales para la Alfabetización, Educación Básica y Formación para el Trabajo, de distribución Nacional y Estatal.

Cuenta con 10 años de experiencia docente y ha dado conferencias en muy diversas Instituciones de Educación Básica y capacitación del Magisterio.

Actualmente, además de ser **Subdirectora Técnico Pedagógica del Grupo Tecnológico y Cultural Angloamericano**, colabora con la Coordinación de Tecnología y Proyectos Especiales del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), Organismo Internacional con sede en México DF, en la **investigación, diseño y producción de páginas Web con contenidos dirigidos a población del medio rural, indígena y urbano marginados para elevar niveles de bienestar en todos los órdenes de la vida a través de la difusión educativa mediante las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (RED EDUSAT y CCD).**

PONENCIA

1. Marco de Referencia: La Informática en la Educación Infantil

La era de la información y la Educación Infantil

No es ningún secreto que la era de la información esta llegando a toda velocidad a nuestra vida diaria y son los propios niños y adolescentes, por ser el grupo mas activo de la nueva era, los primeros de la familia en utilizar los nuevos medios de comunicación.

Algunos padres y educadores infantiles y juveniles están muy animados y manifiestan gran entusiasmo con respecto a las nuevas tecnologías, pero otros desearían que estos cambios simplemente desaparecieran.

No obstante y como lo podemos ver todos los días, tal parece que las computadoras han llegado para quedarse y de que están cambiando la forma en que nuestros hijos aprenden, se divierten y se preparan para el futuro y para desenvolverse en el mundo del trabajo durante su vida adulta.

La pregunta más frecuente que se hacen los padres y educadores hoy día en relación a las nuevas tecnologías tiene que ver con el ¿qué hacer? Y, ¿cómo hacer para enseñarles cuando hay tanto que aprender?

No cabe duda de que estamos frente a un reto que puede resultar muy diferente a cualquier otro con el que se haya tenido que enfrentar antes un padre. No obstante, no debemos alarmarnos, porque muchas de las respuestas residen en el sentido común, algo de experiencia básica, una vigilancia periódica y reglas sensatas para los niños, son la clave para salir adelante en este desafío que nos presentan las nuevas tecnologías

¿Es necesario preocuparnos por las computadoras y la superautopista de la información?

La vida actual, con su ritmo vertiginoso, en esta era de la información, nos ha demostrado que a partir de ahora la única constante es el cambio, por lo tanto, cuanto más preparados estén nuestros hijos para enfrentar los cambios cada vez más acelerados que están delante de ellos, mejor será su capacidad de enfrentar los retos que el futuro depara para ellos. A los jóvenes se les exige cada vez más poseer habilidades referentes al manejo de la información:

En primer lugar, es de esperar que aquellos jóvenes con mejor manejo de los recursos de la información tengan ventaja en el mercado de trabajo.

En segundo lugar, este nuevo recurso puede ofrecer oportunidades educativas y de otros tipos de gran interés para nuestros hijos, ya que el mundo en línea puede brindar muy diversas experiencias a los jóvenes.

Y por si fuera poco, más y más niños toman la iniciativa de acceder a la red, y necesitan consejo paterno y materno para utilizar este nuevo medio como una oportunidad rica en posibilidades de aprendizaje.

Y sobre todo una razón más: los padres queremos siempre lo mejor para nuestros hijos...y hoy día los mejores empleos son para quienes saben computación e inglés.

¿Cuándo es el mejor momento?

Otra pregunta muy frecuente suele ser: ¿Cuándo está mi hijo preparado?, y al respecto es importante considerar lo siguiente:

Se han llevado a cabo muy pocas investigaciones formales para averiguar cómo afecta la tecnología de la información a los niños de diferentes edades, y cuándo es el «momento preciso» para comenzar las diferentes actividades.

Además, los niños se diferencian entre ellos en su nivel de desarrollo y madurez, así que los padres deberían evaluar primero las capacidades y el desarrollo emocional de su propio hijo.

En todo caso, el sentido común, combinado con los consejos de expertos en desarrollo infantil, sugieren algunos consejos adaptados a los niños según sus edades.

A diferencia de lo que ocurre con otras facetas del crecimiento infantil, un padre no debería tratar el momento de comenzar a usar el ordenador como un momento trascendental del desarrollo. En este aspecto no hay un «debería» que podamos aplicar, del estilo de «a los 15 meses un niño debería caminar».

Lo más importante a recordar es que el mundo en línea ofrece a los niños una gran cantidad de nuevas experiencias, todo un mundo nuevo a explorar. Es también un nuevo recurso que puede ayudar a satisfacer la curiosidad sin límites del niño, y encontrar respuestas para esas sorprendentes preguntas que los niños hacen constantemente.

Algunos Consejos prácticos por edad

Muchos de los consejos de esta sección son aplicables a distintos grupos de edades. Así que el consejo aparece en el grupo de edades en el que se puede aplicar por primera vez.

De 2 a 3 años de edad:

No es necesario que las computadoras jueguen un papel importante en la vida de los niños más pequeños. Sin embargo, tampoco es perjudicial que estos niños vean a los miembros de la familia utilizándolas e incluso divirtiéndose en línea, ya sea en una biblioteca, en un centro comunitario o en casa.

En esta etapa, lo más apropiado para niños de estas edades es seguramente el uso de computadoras con CD-ROM u otro *software* (en vez de actividades en línea), sin necesidad de conexión con la red Internet.

Revistas para padres y algunas organizaciones sin ánimo de lucro publican artículos de evaluación de *software* que son adecuados. Algunas conductas básicas pueden ser:

- Ponga a su hijo en sus rodillas mientras «juega» con la computadora.
- Ponga su mano sobre la de su hijo para mostrarle cómo funciona el ratón.
- A los niños les gusta jugar con las máquinas: comience, sin prisa, por dejarles descubrir el teclado (algunos están especialmente diseñados para niños), el ratón, etc.

Busque libros y vídeos para niños, como *Plaza Sésamo*, que incluyan imágenes de niños y miembros de la familia utilizando computadoras. Esto puede servirle de acercamiento y promover su interés.

De 4 a 7 años de edad:

A pesar de que una utilización más seria de las computadoras no es una prioridad para estos jóvenes, los niños de estas edades sí que pueden empezar a hacer mayor uso de juegos y productos educativos.

Una vez más, los padres de niños de estas edades pueden buscar CD-ROM y otros programas para iniciarlos en el uso de las computadoras.

Dentro de estas edades, los niños más mayores pueden empezar a navegar por secciones infantiles en línea, siempre acompañados de sus padres. Este tipo de acercamiento, acompañando al niño, es una estupenda forma de que los padres se introduzcan en este nuevo medio.

Es cierto que los niños aprenden de manera rápida e intuitiva, pero a esta edad todavía dependen de los padres para leer e interpretar las indicaciones. Esto hace que las experiencias de uso compartido de la computadora sean experiencias de intercambio muy valiosas.

- Pase todo el tiempo que pueda con su hijo en los momentos en que use la computadora.

- Utilice vivencias reales para ejemplificar las reglas y conductas adecuadas.
- Muestre a menudo que puede sacarle partido de forma tangible. Por ejemplo, imprima un trabajo que su hijo haya hecho en la computadora.
- Comparta una dirección de correo electrónico con su hijo, de manera que pueda ver y comentar su correspondencia.
- A medida que los niños comiencen a ir al colegio, hable con los profesores para coordinar y reforzar el aprendizaje de la escuela con aprendizaje en casa.

Consulte en las bibliotecas y lea revistas sobre enseñanza para niños en busca de sugerencias sobre actividades interesantes a realizar en línea.

De 8 a 11 años de edad:

Esta es la edad en la que el niño puede comenzar a experimentar y apreciar mucho más todo el potencial de las vivencias en línea.

Los niños pueden empezar a utilizar enciclopedias en línea y descargar fotos y gráficos para sus trabajos escolares.

También pueden empezar a hacer amistades de muchos lugares diferentes, a intercambiar mensajes con familiares de lugares lejanos y amigos en línea, e incluso a hacer proyectos escolares en grupo.

Es también una edad muy importante para los niños a la hora de establecer reglas, enseñar valores, y comprobar muy de cerca sus actividades.

Conforme los niños ganan en independencia, es importante que usted esté cerca de ellos y les guíe hacia contenidos apropiados y enriquecedores.

Otra realidad importante es que los niños de esta edad son objetivo de programadores y anunciantes, que los consideran un mercado importante.

Algo muy importante que debe enseñarles es el funcionamiento de los medios de comunicación, y ayudarles a evaluar los contenidos y comprender lo que hay detrás de la publicidad.

- Imponga reglas muy claras para su utilización en línea y deje también claras las consecuencias de romper esas reglas.

- Instruya a los niños a no hacer pedidos de productos y a no dar información sobre ellos mismos o su familia sin su permiso.
- Coordine las actividades en casa y las escolares.
- Enseñe a los niños que si encuentran algo que les asuste o les resulte inusual en línea, deben comunicárselo.
- Ayude a los niños a entender la naturaleza de la información comercial y a formarse una opinión sobre ella.
- Coméntele algunos de los aspectos exclusivos del funcionamiento del ciberespacio, como el anonimato y lo que esto significa para su hijo y para los demás.
- Controle el tiempo. Utilice un reloj con alarma o un cronómetro si usted o su hijo suelen perder la noción del tiempo.

Controle las facturas de su teléfono y de las tarjetas de crédito.

Chicas: un grupo con sus propias reglas

Conforme se van haciendo mayores, las chicas usan las computadoras y las posibilidades en línea de manera diferente a los chicos.

Muchas chicas pierden interés porque, como las ciencias o las matemáticas, el mundo de las computadoras está más orientado a los chicos.

Por ejemplo, los juegos y otros programas de uso doméstico están excesivamente desarrollados y dirigidos por y para los chicos.

De acuerdo con diversos informes:

- En la Escuela Primaria, hay poca diferencia entre los niños y las niñas en cuanto a la utilización que hacen de las computadoras y su habilidad para usarlos.
- Sobre la mitad de la adolescencia, cuando los cursos de informática son generalmente optativos, la diferencia entre ambos sexos crece, y sigue aumentando durante los estudios secundarios. Actualmente hay tres veces más hombres que mujeres que posean una titulación en informática.
- Las chicas usan más que los chicos las computadoras domésticas para tareas escolares, pero mucho menos que ellos los juegos.

- La presencia de mujeres en línea es un 50% menor que la de hombres y la mitad de ellas no utilizan la *World Wide Web*.

Dada la creciente tendencia de muchos trabajos y gran parte de la cultura a utilizar computadoras y tecnologías de la información, las madres y los padres deberían hacer todo lo posible por promover el interés de las niñas por estas.

Deberían tener presente que sus hijas necesitarán estas habilidades tanto como los chicos, y deberían transmitir a las escuelas y fabricantes de computadoras y contenidos el mensaje de que desean artículos que resulten tan atractivos para ellas como para ellos.

Algunas reglas básicas para padres

Hay una regla básica para la mayoría de los padres que aún están empezando a usar las computadoras: concéntrese en experimentar con las nuevas tecnologías, sin que sea necesario entenderlas.

No necesita tener conocimientos de electrónica para sacar dinero de un cajero automático. No necesita ser capaz de construir un coche para conducir uno. No necesita entender cómo funciona una computadora para saber cómo su hijo la utiliza.

Un rápido paseo hasta una tienda de electrónica, una biblioteca pública o un centro comunitario puede ayudarle a introducirse en el mundo de las computadoras, conocer una amplia variedad de *software*, CD-ROM y redes.

En estos lugares hay gente acostumbrada a atender a principiantes. Una vez que empiece a experimentar con el ciberespacio, como se denomina a este mundo en línea, le será mucho más fácil navegar.

A continuación presentamos algunos consejos útiles para hacer más fácil este proceso de adaptación a esta nueva realidad para apoyar a sus hijos y que harán más divertido y de más convivencia el aprovechamiento de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación

- Haga sus deberes

Puede integrar perfectamente en su vida diaria el aprendizaje y la diversión usando nuevas tecnologías. Cuando vaya a un centro comercial, deténgase diez minutos a ver las computadoras de la tienda de juguetes o de electrónica. Solicite en el colegio de sus hijos que organicen una tarde o un fin de semana para padres, para que puedan conocer y aprender sobre estos temas. Pregunte a profesores o bibliotecarios dónde puede encontrar y utilizar computadoras conectadas a Internet, en su comunidad.

- Aprenda con su hijo

Las computadoras u ordenadores pueden proporcionar algunos de los mejores y más divertidos momentos que padres e hijos pueden compartir. Recuerde que los estudios muestran que la implicación de los padres es un ingrediente importante para el éxito de la educación de los hijos. Su objetivo es aprender y experimentar todo lo posible junto a su hijo, y hacer que sea divertido.

- Sea un buen guía y monitor

Su trabajo (como en otras áreas) es explicar, guiar, poner las reglas y hacer que se cumplan, y conseguir que todo esté dirigido a lograr un aprendizaje positivo y divertido. Una de las mejores cosas de este nuevo territorio que es la red, es que le ofrece nuevas y ricas oportunidades para aprender y jugar junto a su hijo. Aquí tiene algunas sugerencias:

- Codo con codo: Puede ayudar a que su hijo tenga una experiencia positiva y equilibrada con el ordenador. La mejor opción es comenzar juntos. Reserve regularmente tiempo para estar con su hijo frente a la computadora. Si su hijo ya ha utilizado el ordenador antes, déjele que tome la iniciativa. ¡Puede ser un buen estímulo para su autoestima! Pídale a su hijo que le explique lo que está haciendo, y por qué. Recorran la autopista (de la información) juntos.
- Aunque no tenga computadora en casa, hable con su hijo sobre lo que hacen los estudiantes en la escuela con el ordenador. Pida ver qué han hecho en la computadora. Invite a amigos, suyos o de su hijo, a que se unan a su experiencia.
- El factor tiempo: si tanto su hijo como usted ya andan bastante escasos de tiempo, quizá pueda aprovechar el tiempo que dedica habitualmente a la televisión. La familia, los amigos, los deberes, la escuela y las actividades extraescolares son muy importantes para el correcto desarrollo de sus hijos, de manera que es más recomendable intentar quitarle tiempo a la televisión en favor del ordenador. (No debería ser demasiado difícil: los estudios muestran que los niños que utilizan la computadora ven menos la televisión).
- Controle el tiempo dedicado a la computadora: sitúe preferiblemente el ordenador en una zona común del hogar, en vez de en la habitación del niño, al menos al principio. Vigile el reloj y las facturas de teléfono y de la tarjeta de crédito (donde se reflejan los gastos de servicios comerciales y compras en línea). Compruebe a menudo lo que hace su hijo.

2. Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Educación Infantil, una experiencia de trabajo educativo.

En la experiencia del Instituto Iberoamericano, en lo que se refiere a la Educación Infantil con niños de 4 a 6 años de edad para el desarrollo de competencias respecto del uso y aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, se han obtenido importantes avances con los niños a partir de los 4 años de edad.

A partir de los aprendizajes y experiencias adquiridas en diversos ámbitos educativos y como miembros de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, se aplicaron diversas estrategias y técnicas de trabajo en el aula para facilitar el aprendizaje infantil y para motivar la participación de los padres de familia, como primeros educadores de sus hijos.

Presentamos los testimonios más relevantes y las lecciones aprendidas durante el trabajo educativo, para compartir experiencias con otros educadores infantiles y seguir enriqueciendo el trabajo con los padres, educadoras y con los propios pequeños.

Los resultados de la presente experiencia son muy alentadores en lo que se refiere a estrategias educativas exitosas para fomentar el gusto y facilidad de aprendizaje del idioma inglés y del uso de las computadoras de los niños y niñas desde muy temprana edad, como una herramienta de gran utilidad a lo largo de toda la vida, porque... «La tecnología sigue avanzando y nuestros hijos también».

Los grupos de Crayons & Computers, como hemos llamado al programa con preescolares en general, se conforman de acuerdo a la edad de los niños y la primera actividad que se realiza es la invitación a padres y niños a la Conferencia Interactiva: *Power Kids, Mi Primer Conferencia* en donde, utilizando la multimedia a través del aprovechamiento del programa *Power Point*, así como audio y video se imparte a los pequeños en compañía de sus padres lo que hemos llamado su primer conferencia.

Primera etapa: Power Kids, Mi Primera Conferencia

En esta primera etapa, durante la conferencia interactiva, se aprovechan los recursos de la informática educativa para niños, así como materiales diseñados de acuerdo a la edad de los pequeños, como: guiñoles, juegos, cuentos y canciones infantiles.

Durante la conferencia, denominada *Power Kids, Mi Primera Conferencia*, se invita a los padres de familia a asistir con sus hijos y se platica con ellos acerca de:

- Lo que es una conferencia;
- Los beneficios que les puede proporcionar;

- La importancia que tienen el inglés y la computación en la época actual; y
- La importancia de aprender, desde pequeños, a usar una computadora y hablar inglés.

Se pretende sensibilizar a los padres de familia acerca de la importancia que tiene en la actualidad el conocimiento acerca del uso y aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías y a promover en los pequeños el gusto y el entusiasmo por acceder a estos aprendizajes a partir de la curiosidad natural a esta edad.

Además se incluye el tema de «valores para vivir» donde se introduce a los niños en la importancia de los valores en la vida familiar y en la escuela con sus demás compañeros.

Segunda etapa: Crayons & Computers

Posteriormente se desarrolla el curso que hemos denominado: *Crayons & Computers* de inglés y computación para niños preescolares de 4 a 6 años y *Compu Kid's* para niños de 6 a 8 años, una vez a la semana, durante 6 meses, 2 horas diarias.

Durante el desarrollo de *Crayons & Computers* y *Compu Kid's*, en lo relativo a cómputo, los niños aprenden los principios de la informática y como manejar una computadora de acuerdo a sus edades y a su ritmo de aprendizaje, así como a utilizar programas de dibujo como *Paintbrush* de la plataforma de *Office* en donde realizan sencillos trazos y dibujos; es decir, que les permiten acceder al conocimiento y manejo de:

- Los componentes de una computadora (procesador, monitor, teclado, ratón).
- El uso del ratón (ratón).
- El uso del teclado.
- Cómo dibujar en *Paintbrush*.
- Cómo jugar con *Pipo* y otros programas infantiles.

Es importante hacer notar que, como sabemos, los niños suelen tener diversos ritmos de aprendizaje, lo importante en este caso es permitir que avancen gradualmente y de acuerdo a su propio ritmo e interés en las actividades que propone la educadora, por ello se combinan las actividades con dibujos libres utilizando papel y crayones así como figuras de computadoras, ratones, teclados para iluminar y así familiarizar al niño con el entorno de la computadora, aunque esto casi no es necesario dada la curiosidad tan grande del niño respecto a la computadora y el gusto que siente de usarla. Los emociona al estar en contacto con ella, lo que facilita su aprendizaje.

No obstante, y para no aburrir a los pequeños, en caso necesario, se pueden ocupar:

- Técnicas de trabajo grupal.
- Cantos y rondas infantiles.
- Teatro guiñol.
- Muñecos digitales.
- Juegos vivenciales.

Conforme transcurren las semanas, los niños van adquiriendo mayor destreza en el uso del ratón y poco a poco van realizando desde los trazos más sencillos y rudimentarios hasta otros cada vez más acabados y complejos lo que les da la posibilidad de empezar a hacer dibujos con más elementos como una casa, árboles, nubes.

Al ver los dibujos que logran otros niños se generan nuevas ideas y nuevas inquietudes por lograr mejores resultados. Siempre se procura que todos los niños vean el trabajo de los demás para que esto encienda la creatividad y el deseo de seguir avanzando.

Los niños normalmente se ayudan de manera espontánea cuando tienen alguna dificultad, ya sea preguntando o ayudando a otro niño o niña que tiene algún problema. De esta manera, se van dando algunos principios de trabajo en equipo y trabajo participativo, alternando el trabajo individual.

El mejor complemento para el trabajo con las computadoras es trabajar con *software* educativo y en este caso hemos trabajado sobre todo con *Pipo*, que además tiene una opción de aprender inglés con Pipo que ha resultado muy adecuada para los pequeños, solo que la forma de trabajo varía respecto a lo que es el uso de *Paintbrush* para dibujar.

Cuando se trabaja con programas como *Pipo*, generalmente se hace en equipo, todos observando una sola computadora manejada por la educadora y repitiendo las frases que dicen los personajes, así como haciendo entre todos los ejercicios y jugando juntos las alternativas del programa siempre graduando los niveles de dificultad para que resulte una experiencia gratificante y se aprovechen mejor las posibilidades de aprendizaje del programa de cómputo que se esté utilizando.

Una ventaja muy importante de trabajar los programas con todo el grupo es que los pequeños van respetando las intervenciones de los demás y van aprendiendo de lo que hacen y dicen los otros y, así, comparten la experiencia con todos sus compañeros del grupo lo que resulta de esta forma una actividad muy enriquecedora para todos.

La educadora puede detectar los diversos niveles de avance de cada niño respecto de todo el grupo y puede brindar mayor confianza y seguridad a aquellos pequeños que así lo requieran, ajustando constantemente el avance al ritmo individual de los participantes, pero también da seguimiento a un avance grupal muy benéfico para los logros individuales de los niños.

Por otra parte, al trabajar en grupo se evita el riesgo de promover un aprendizaje que llegue a resultar demasiado individual o que pudiera llegar a ser un tanto aislado o por separado por parte de los pequeños, lo cual sería un inconveniente si se trabaja con cualquier tipo de ordenador.

Otro programa que se ha trabajado es el *Sebran*, que también ha resultado un gran apoyo además de muy atractivo para el aprendizaje infantil. De igual forma, se ha podido trabajar grupalmente y genera gran entusiasmo y expectación en los pequeños que siempre piden jugar más con estos programas y se muestran muy dispuestos a aprender con apoyo de estas alternativas tecnológicas, incorporándolas con gran naturalidad a su rutina diaria.

No obstante, siempre se procura el uso moderado y equilibrado de la computadora para evitar que llegue a ser pesado para los pequeños, además de que no se sustituye a los bloques, juguetes y demás apoyos didácticos con los que se sigue apoyando el aprendizaje

Tercera etapa: creaciones infantiles

Una vez que los pequeños han desarrollado algunas competencias básicas para realizar sencillas «creaciones» como: trazos y dibujos en la computadora, lo cual ocurre por lo regular a partir del segundo mes de trabajo en *Crayons & Computers*, se seleccionan los mejores o los que más le hayan gustado al propio pequeño y se imprimen para armar una pequeña exposición de trabajos realizados que los niños presentan a sus padres y explican su significado o la razón para dibujarlos y si les resultó fácil o difícil y suelen hacer comentarios acerca de cómo se sienten.

Se pide a los padres que traten de hacer preguntas a sus hijos sobre los dibujos a fin de ampliar el diálogo y hacer que el niño se desenvuelva con más confianza.

A partir de este momento, se le da a los pequeños una gran libertad para decidir en qué van a ocupar el conocimiento y manejo de la computadora que hasta ahora tienen. Se deja que ellos elijan qué tipo de dibujo van a realizar y si desean aprender a manejar otros programas.

Lo anterior tiene la finalidad de que cada niño decida de acuerdo al gusto que tenga por determinada actividad, lo que cada uno ejercite, ya sea trazar líneas, círculos, cuadros o realizar combinaciones de colores o figuras o paisajes. Obviamente las creaciones infantiles suelen ser trazos o dibujos muy sencillos, donde la imaginación se desborda y cumple un papel muy importante para la interpretación de los «dibujos». Las educadoras promueven el desarrollo de la imaginación y la creatividad infantil, lo cual da a los pequeños mucha seguridad y refuerza su autoestima.

Los resultados son muy diversos de acuerdo a cada niño:

- Los pequeños pierden el miedo a usar la computadora.
- Aprenden cuáles son y para qué sirven las partes de una computadora.
- Aprenden poco a poco a manipular el ratón y a relacionar el efecto que provoca en la pantalla.
- Se familiarizan con el teclado y pueden identificar algunas letras que aparecen en el y hasta a escribir su inicial o su nombre.
- Realizan sencillos trazos o dibujos de líneas, círculos, cuadros, con *Paintbrush*.
- Juegan con apoyo de la educadora, con algunos programas infantiles como: *Sebran, Pipo, Trampolín...*

Es importante hacer notar que el trabajo que se realiza desde el aula de informática con los más pequeños debe orientarse siempre a:

- Estimular en el niño la imaginación creadora.
- Desarrollar su capacidad pensante: educarlo en la reflexión y el análisis.
- Favorecer el desarrollo del lenguaje.
- Estimular la sensibilidad estética.
- Fortalecer la conceptualización, la organización y la asimilación de valores.
- Desarrollar la afectividad.
- Aprender jugando.

Para que se pueda lograr un equilibrio con lo anterior y dar a los pequeños una educación integral e integradora, y no solo usar por usar la tecnología, hay que vincularla siempre al plan de estudios, considerando el lenguaje, el juego y la afectividad.

3. Consejos prácticos Hardware y Software para la Educación Infantil.

Lecciones Aprendidas:

A manera de conclusión presentamos las mas importantes lecciones aprendidas durante la experiencia en *CompuKids* y *Crayons & Computers*:

- ✓ Los niños adquieren la capacidad de manejar el ratón luego de los 2 años y 6 meses, cuando comprenden que hay una relación entre el movimiento y el clickeo del ratón y lo que ocurre en la pantalla.
- ✓ Se puede ayudar a los niños enseñándoles de la siguiente forma:
 - En una primera etapa, los niños pueden dominar el ratón con dos manos. La mano diestra para mover el ratón y desplazar el puntero en la pantalla, la otra mano para realizar el clic y ejecutar una acción en la pantalla.
 - En una segunda etapa los niños comienzan a mover el ratón con su mano diestra y a realizar el clic con la misma mano, pero en dos momentos diferentes: mover el ratón, hacer clic en él.
 - En una tercera etapa, los niños lograrán coordinar ambos movimientos, incorporando el uso del ratón como extensión de su mano.
- ✓ Por supuesto, es necesario sentarse con cada uno guiándolos y acompañando los movimientos, apoyando la mano sobre la manita de cada nene hasta que se siente seguro y de a poquito... ¡misión cumplida!
- ✓ Más que *software* educativo solemos usar términos sinónimos como: Programas Educativos o Programas Didácticos.
- ✓ Un mismo programa puede ser bueno o malo en función al uso que de él se haga, o de la situación en la que sea utilizado.
- ✓ No todos tienen fines educativos, hay algunos que son meramente comerciales aunque podemos adaptarlos y darles algún contenido que nos interese trabajar.
- ✓ Algunas VENTAJAS en el proceso de enseñanza-aprendizaje son:
 - a) MOTIVACIÓN, el alumnado se siente muy motivado con la utilización de este medio, especialmente porque es un aparato de adultos, porque su

pantalla emite imágenes llamativas y es capaz de manipularlo sin grandes dificultades (puede colorear o hacer que se desplazen los personajes).

- b) ACTIVIDAD INTELECTUAL CONTINUA, les mantiene activos y con un nivel de atención máximo.
- c) DESARROLLO DE LA INICIATIVA, se les da la oportunidad de experimentar, de tomar decisiones y de equivocarse, sin que ello suponga un retroceso.
- d) APRENDIZAJE A PARTIR DEL ENSAYO-ERROR, permitiéndole conocer sus errores, en el mismo momento en el que se producen, para su corrección inmediata.
- e) ACTIVIDAD COOPERATIVA, se fomenta la cooperación y el trabajo en equipo. Esto favorece el diálogo, los procesos de reflexión conjunta, de ayuda mutua, de intercambio de ideas y de solucionar problemas comunes.
- f) INDIVIDUALIZACIÓN, se adapta a los ritmos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, pudiendo ser utilizado para actividades complementarias, de refuerzo o de ampliación.
- g) CONTACTO CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS, su uso permite que conozcamos las posibilidades de nuevos medios.
- h) USO EN EDUCACIÓN ESPECIAL, para el caso de limitaciones de comunicación y el acceso a la información.
- i) DINAMICIDAD E INTERACTIVIDAD, son capaces de reproducir situaciones que no podrían verse en la realidad. Provocan acontecimientos de observación vivenciada.
- j) MEDIO DE EVALUACIÓN CONTINUA, ya que permite archivar las respuestas de los alumnos/as llevando un seguimiento detallado de los errores cometidos y los progresos experimentados.
- k) MEDIO DE APRENDIZAJE EFICIENTE, puesto que los niños alcanzan los objetivos con mayor rapidez.

Como podemos observar, muchas son las ventajas del software educativo pero también viene acompañado de ciertos INCONVENIENTES; los cuales hemos de conocer para poder evitarlos

Debemos tener cuidado para evitar:

- a) RIGIDEZ EN LA ESTRUCTURA, los programas deben dirigir el descubrimiento de los educandos de manera progresiva y flexible. Se deben prever los escalones por los que irán subiendo.
- b) DESCONEXIÓN CON LOS CONTENIDOS DEL AULA, los programas no se trabajan de manera globalizada produciéndose una desconexión entre lo que se trabaja en clase con el libro y lo que se trabaja en el aula de informática.
- c) APRENDIZAJES INCOMPLETOS Y POCO PROFUNDOS, puesto que se suelen presentar en procesos de interacción rápida y con materiales de calidad pedagógica deficiente. El docente debe comprobar la calidad y la extensión de los conocimientos adquiridos, para así reforzar aspectos que lo precisen.
- d) DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE MÍNIMO ESFUERZO, no vale el actuar por actuar hasta conseguir el resultado dado.
- e) ANSIEDAD, provocada por la adicción, por el exceso de motivación. Es necesario hacer un uso responsable del medio.
- f) AISLAMIENTO, que puede derivar en problemas de sociabilidad siempre y cuando al niño no se le exija compartir la actividad con los otros. El problema radica en el exceso de trabajo individual.

Es decir, evitar la falta de organización y programación, y los excesos en el uso del *software* educativo en la Educación Infantil.

El uso adecuado facilitará sus aprendizajes pues los pequeños:

- Serán **más autónomos**, aprendiendo a acceder a una variedad de recursos de aprendizajes por sí mismos.
- Desarrollarán su capacidad para el **autoaprendizaje**, llegando a tomar sus propias decisiones y participando en experiencias de aprendizaje individualizado.
- Participarán **activamente** en el uso, diseño y producción en la computadora.
- Accederán a grupos de aprendizaje **colaborativo** para la resolución de problemas.
- Aplicarán técnicas de **pensamiento abstracto y creativas**.

- Investigarán, escucharán, verán, oirán y **aprenderán más deprisa**.

Al preguntar a las educadoras sobre las ventajas observadas, comentaron los siguientes puntos:

- La gran motivación que presentan los niños al momento de trabajar con las computadoras.
- Lo positivo que resulta que los niños se familiaricen desde pequeños con los computadores, ya que constituyen una herramienta imprescindible hoy en día.
- Los niños se relajan cuando trabajan con los computadores, siempre están felices, ven el producto de su trabajo en la pantalla con de la computadora.
- Aprenden de una forma entretenida, son más autónomos, deciden solos, se sienten más importantes y se sienten seguros trabajando con las computadoras.
- La computadora es un medio más dentro de los que se utilizan con los niños; con la utilización de esta existe un gran avance cognitivo en los niños.
- Los niños presentan un gran interés por acudir a la sala de computación.
- Los niños **de 3-4 años** avanzaron a un ritmo menor (dependiendo siempre de su nivel madurativo), pero en todos los casos aprendieron a encender y apagar el ordenador, abrir y cerrar los programas y manejar el ratón de forma correcta para trabajar con aplicaciones de contenido curricular, que apoyaban y ampliaban su aprendizaje escolar.
- Los **niños de 5, 6 y 7 años** han tenido una curva de aprendizaje muy rápida, incluso en los casos en que no disponían de ordenador en casa. Esto nos ha motivado a ampliar los objetivos que teníamos propuestos al inicio de curso. Tras aprender a manejar el ratón, se han iniciado en el dibujo digital y la edición de texto.

Algunos consejos prácticos Hardware y Software Educativo Infantil

Hardware para los más pequeños:

En lo que se refiere al *hardware*, también es factible encontrar algunos muy adecuados para hacer más atractivo y provocar en los pequeños el gusto por las computadoras, por ejemplo:



Lo importante es evaluar las ventajas y el costo-beneficio de estas alternativas, pues no siempre resultan mejor que los equipos normales de cómputo y se convierten en un gasto excesivo, la mayoría de las veces basta con solo algunos accesorios como un ratón atractivo y no muy costoso para generar la inquietud en los pequeños que aún sin esos estímulos se sienten atraídos hacia los ordenadores.

Las aplicaciones educativas para esta etapa de desarrollo infantil, deben tener un entorno con variedad de imágenes, colores, sonidos y animaciones que capten su atención, con instrucciones sencillas y lógicas, con botones de navegación grandes (fáciles de acceder con el ratón), y con actividades que sean concretas y que no impliquen mucho tiempo de trabajo.

Algunas de las características presentadas por Rodríguez (2000) que debe reunir un *software* para este nivel son:

- Entornos visuales sin textos, con iconos o figuras grandes para mediar la interacción, sonorización de las instrucciones y refuerzos auditivos. Se recomienda la presencia de un personaje guía que acompaña al niño en su recorrido por el programa.

- Interacción del programa adaptada a la motricidad del niño, con delimitación de zonas grandes para facilitar el manejo del ratón. Debe reducirse el uso de teclas, sin instrucciones alfanuméricas complicadas (nombre, respuestas con texto, etc.).
- Diferentes niveles de dificultad que se adapten a las necesidades del alumnado; y preferiblemente la posibilidad de que el educador pueda crear o modificar ejercicios.
- Sistema de diagnóstico y evaluación eficaz del trabajo del niño con el programa.

A continuación se presenta una propuesta que contiene algunos criterios, que pueden ser útiles, al momento de presentarse la necesidad de seleccionar nuestro *software* educativo y que se puede enriquecer o adaptar de acuerdo a cada centro educativo y a los objetivos que se persigan así como a las edades de los niños y niñas con los que se trabaje

Propuesta de criterios para evaluar software educativo:

Criterios de evaluación de software educativo			
Título del programa			
Materia:			
Nivel:			
Sistema operativo:			
Criterio de Evaluación	Sí	No	¿Por qué?
¿Permite que el alumno construya , que tenga actividad?			
¿Se puede adaptar al nivel de mis alumnos?			

<p>¿El contenido de este software es coherente con el modelo de aprendizaje que persigue mi actividad?</p>			
<p>¿El software apoya los contenidos que trato en mi actividad?</p>			
<p>¿Permite alcanzar el logro de los objetivos con mis alumnos?</p>			
<p>¿Permite que mis alumnos usen y desarrollen las destrezas que espero lograr en esta actividad?</p>			
<p>¿Es fácil para mis alumnos usar este <i>software</i> en la actividad propuesta?</p>			
<p>¿El uso de este software hace que la actividad resulte más entretenida?</p>			

Recomendación:

El concepto de Informática Educativa hoy suele abarcar un variado repertorio de programas computacionales potencialmente más interesantes que la EP. Los tipos de programas educativos más conocidos son:

- Ejercicios y prácticas.
- Programas de presentación-demostración.
- Tutoriales.
- Programas de simulación.
- Sistemas expertos.
- Sistemas de diálogo.
- Juegos educativos (programas lúdicos).

Ejercicios y prácticas por computadora:

La ejercitación de ciertas habilidades es siempre imprescindible. La informática tiene planteado un desafío en la renovación de los métodos de enseñanza. Los ejercicios de asociación o emparejamiento, por ejemplo, pueden ser sencillos y eficaces como forma de trabajo.

Programas de presentación-demostración:

Existen distintas clases de programas de demostración. Muchos suelen limitarse a presentar nueva información. Otros sirven para ejemplificar o ilustrar conceptos previamente estudiados. Aunque su estructura es a menudo secuencial, estos programas también ofrecen otras formas de presentación, con índices de actividades o menús de opciones disponibles. También suelen llamarse programas de demostración los que sirven para ilustrar un concepto ya dado en clase, mediante gráficos o animaciones que permiten un mínimo de interacción.

Programas tutoriales:

Los programas tutoriales presentan información como en un libro o en un manual, pero bajo el control del alumno y a su ritmo. El programa puede incluir algunas interacciones elementales, tales como interrogar al alumno sobre su comprensión de la presentación, o darle la oportunidad de reforzar su aprendizaje.

Programas de simulación:

Los programas de simulación pueden convertir a la computadora en un microlaboratorio artificial. Las simulaciones por computadora facultan al alumno para dar datos y manipular los elementos que intervienen en la experiencia, y que modifican el resultado del experimento. Las simulaciones pueden referirse a actividades, procesos y fenómenos relacionados con la naturaleza, la ciencia, la técnica, la industria, el comercio, la sociedad, etc.

Sistemas expertos:

Los sistemas expertos son programas basados en una forma de programación que tiene la capacidad de aprender nuevos datos o relaciones durante su ejecución. El desarrollo de estos programas se halla estrechamente relacionado con el campo de la investigación en inteligencia artificial (IA). Por ejemplo, un sistema experto para enseñar álgebra.

Sistemas de diálogo:

Los sistemas de diálogo tienen dos modalidades. Cuando la computadora tiene la iniciativa, el programa presenta un cuestionario seleccionado al azar, entre las muchas preguntas que el sistema es capaz de formular a partir de unos datos básicos. En la segunda modalidad, el estudiante decide interrogar al programa sobre cualquier información y el sistema puede contestar.

Juegos educativos:

Los juegos educativos tienen mucha aplicación. El elemento lúdico suele convertir un ejercicio en un desafío motivador. El alumno considera a la computadora como un adversario al que puede ganar.

La Incorporación de las Nuevas Tecnologías en el Aula

La tendencia actual es que los niños hayan iniciado ya un largo y apasionado sueño con las computadoras. Llevan a cabo todo tipo de actividades: escribir, dibujar, comunicarse e informarse. Por tanto, desarrollar y potenciar esta cultura informática desde las edades tempranas y posibilitar el aprendizaje de nuevas destrezas, nuevos conceptos y hacer frente a lo inesperado son premisas fundamentales para nuestra organización.

Los cursos que se imparten en nuestros planteles son eminentemente prácticos y se utilizan métodos activos de enseñanza, enseñanza problemática y enseñanza asistida por computadora. En cada encuentro, el alumnado tiene la posibilidad de interactuar libremente con la computadora, motivando de esta forma su aprendizaje. En muchos casos se hace énfasis en que estos descubran por sí solos las potencialidades del sistema y puedan desenvolverse de manera independiente.

El propósito fundamental es que los niños aprendan los fundamentos de computación así como la operación de la computadora con fines específicos, mediante la experiencia y la orientación del instructor, comprendan las características básicas de la computadora.

Se utilizan programas educativos y juegos instructivos que hacen posible la creación de ambientes de aprendizaje activos y permiten a los niños resolver problemas, afrontar retos, desarrollar destrezas de pensamiento, creatividad y procesos de reflexión.

Se logra apoyar el aprendizaje de los objetivos del grado de los niños, favoreciendo en ellos la construcción del pensamiento lógico y la creatividad acorde con sus edades.

Los objetivos de la enseñanza de computación para niños y jóvenes son:

- Enseñar los conceptos de computación y desarrollar en el alumno las habilidades necesarias para el correcto manejo de la computadora.
- Estimular en el alumnado la confianza en sí mismo en un ambiente motivador.
- Crear en ellos el sentido de la organización y el entusiasmo necesarios para enfrentar los cambios y desafíos que constantemente nos propone la vida.
- Desarrollar la capacidad de pensar.
- Desarrollar la creatividad.
- Desarrollar la capacidad para la investigación.
- Promover el trabajo en equipo y la comunicación.
- Fomentar la utilización de la computadora como una herramienta para el trabajo diario en la escuela y para la vida.

En las últimas décadas, el aumento tanto cuantitativo como cualitativo de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, y los cambios que a nivel social y también escolar han llevado consigo han sido patentes.

Muchos son los autores que consideran la época actual como una auténtica revolución, equiparable a revoluciones como la agrícola, la industrial..., pero teniendo en cuenta que mientras las anteriores se sucedían a lo largo de un período de tiempo suficientemente amplio para asimilarlas poco a poco, la revolución actual es rápida, existe el peligro de no ser capaces de adecuarnos, acomodarnos a los nuevos parámetros sociales y culturales.

Es por ello que se plantea la introducción de las Nuevas Tecnologías en la escuela a partir de los primeros años de escolarización. Si hace unos años, eran pocos los niños que acudían a las aulas sin conocimiento del medio informático, en la actualidad la proporción es a la inversa: cada vez son más los niños escolarizados que disponen de un ordenador en el ámbito familiar. Y la escuela, al tener que preparar a los discentes para su vida adulta, debe ser capaz de proporcionarles una imagen lo más fidedigna posible de lo que existe en su entorno, ofrecer el mismo nivel de tecnicismo que encuentra en el exterior y el que le presentan los medios de comunicación. Debe dejar de constituir un mundo cerrado ignorando las realidades exteriores.

Es a la edad de 3 años cuando la mayoría de niños tienen el primer contacto con un centro escolar, y a diferencia de épocas anteriores, en las cuales no se otorgaba gran importancia a esta etapa de la educación (Educación Infantil 3-6 años), en la actualidad se considera relevante por lo siguiente:

- Se sientan las bases de futuros aprendizajes.
- Se adquieren hábitos de conducta.
- Se adquieren hábitos de convivencia.
- Se suceden grandes cambios de crecimiento intelectual.
- Se produce una intensa evolución de sus órganos sensoriales.
- Se adquiere plasticidad y predisposición al cambio.
- Se adquiere gran capacidad para el aprendizaje.

Estas y otras características permiten considerar que la acción educativa que se lleve a cabo en este período será fundamental en su posterior proceso evolutivo. Esta acción educativa debe plantearse la utilización del ordenador como recurso para favorecer:

- La estimulación de la creatividad.
- La experimentación y manipulación.

- Respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- El trabajo en grupo favoreciendo la socialización.
- La curiosidad y espíritu de investigación.

Consideramos que las nuevas tecnologías, la computadora debe ser utilizada como un recurso didáctico para favorecer el aprendizaje y la consecución de los objetivos propuestos en un determinado centro para las distintas etapas educativas, sin que ello signifique que su utilización quede restringida a la Educación Primaria y Secundaria.

Ponencia: *Aprender jugando la segunda lengua.*

Autor: EDUARDO REYES.

CURRÍCULUM VITAE

Director de Programas Fundación de la Lengua Española
Valladolid, España

Es el Director de Programas de la Fundación de la Lengua Española, que difunde y apoya el uso del español y la cultura española. Entre sus actividades cuentan con 22 centros para la integración de inmigrantes en toda Castilla y León. Ha sido el Vicesecretario de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles y Director de programas de intercambio y estudio en el extranjero de diversas asociaciones y organizaciones no gubernamentales, así como Director de una escuela de tiempo libre de una asociación juvenil española. Ha trabajado como Jefe de Estudios de una escuela técnica en México y de una escuela de idiomas en Madrid.

Ha sido profesor y coordinador de cursos en programas de formación continua y ha participado como profesor invitado en seminarios de formación de distintas asociaciones y centros de profesores. Imparte talleres y cursos sobre Enseñanza de la Segunda Lengua y la Educación Multicultural. En la actualidad, dirige el programa de formación continua de los Coordinadores y voluntarios de los Centros de Integración. Realizó estudios de Licenciatura en Relaciones Internacionales en la Universidad Nacional Autónoma de México, un máster en Pedagogía de Idiomas en la School for International Training, de Vermont, Estados Unidos, y un máster en Metodología y Práctica de la Educación Infantil en AMEI, en Madrid, España.

Es autor del método de introducción al inglés para niños de 3 a 6 años *Camino al Bilingüismo* y de *Mr. Teacher*, método para la enseñanza de inglés de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Es coautor del libro *A gustito con Gus: Propuesta didáctica para niños de 1 a 2 años*, que incluye libros para el alumno, el profesor y la familia, publicado por Editorial Edelvives, en 2004; coautor de *Actividades y juegos para el desarrollo del niño de 0 a 3 años*, publicado por Ediciones San Pío X y es autor de *Actividades y juegos para el aprendizaje natural del inglés dirigidos a niños de 3 a 6 años*, publicado por Ediciones San Pío X, en 2005.

Ha editado los libros de memorias de más de 15 congresos y eventos educativos y ha sido editor del boletín electrónico semanal de AMEI en sus tres ediciones: español, portugués e inglés), con una distribución semanal de más de 20 000 suscriptores. Ha dirigido e impartido conferencias, talleres, seminarios, cursos. Como organizador de eventos, ha participado en más de 20 países distintos de Europa y América. Ha sido ponente en el Congreso Nacional de Educación Infantil, en Santiago de Compostela, 2004; en el Congreso Internacional de Educación Infantil: La Educación Infantil que Queremos en Huelva, 2005; en el V Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, en Monterrey, México, 2005; fue ponente principal en el Foro por la Atención Integral a la Primera Infancia en Asunción, Paraguay, en 2005, en el V Encuentro Internacional de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en Teziutlán, Puebla, 2005; en el I Foro de Alta Dirección Educativa de México, D.F. en 2006. Ha actuado como consultor en programas de Educación Bilingüe para el Ministerio de Educación de Paraguay.

Es miembro de la American Camping Association y de la Federación Española de Esperanto.

PONENCIA

Introducción

La enseñanza de una segunda lengua es un proceso complejo que debe prepararse cuidadosamente para que tenga resultados efectivos. Si tenemos en cuenta la necesidad de mantener la capacidad auditiva del niño, el programa debe iniciarse a muy temprana edad. Si queremos que la información que se presenta al niño tenga significado, hay que dotarla de un contexto específico y consistente para que este pueda procesar la información y recordarla de forma apropiada. Está claro, también, que hay que utilizar métodos que involucren los dos hemisferios cerebrales y que pongan en juego las habilidades artísticas, manuales y motoras del alumno, además de sus capacidades lingüísticas.

En la sociedad contemporánea se espera mucho y muy pronto de los niños. El pronto aprendizaje de una segunda lengua es un objetivo típico de muchos padres y, por ende, de muchas escuelas. No tiene ningún sentido, pero sí consecuencias negativas: forzar a los niños a recordar información sin contenido significativo. Como educadores, nuestra responsabilidad es proporcionar las mejores oportunidades para que los alumnos realicen este aprendizaje de forma positiva, para que puedan seguir aprendiendo de la misma manera más adelante.

El aprendizaje significativo no es el mero almacenamiento de información lingüística, ya que esta estará acompañada de situaciones, emociones, y otras experiencias sensoriales que se almacenan en distintas zonas del cerebro. Por otra parte, el idioma no está exento de componentes culturales que el cerebro tendrá que registrar para poder utilizar el idioma correctamente.

Los dos hemisferios del cerebro, especialmente en los niños pequeños, participan en el aprendizaje, puesto que es necesario realizar actividades de análisis y de síntesis, que supuestamente son llevadas a cabo en distintas zonas del cerebro.

Por otra parte, el cerebro necesita dotar a la información de significado y, para hacerlo, tiene que tener en cuenta factores como la relevancia personal de la información, las emociones que le han rodeado y los usos que se le ha dado a esa información.

El niño aprende más cuando se le presentan retos. Es decir, cuando se tiene que esforzar. También, es necesario que estos retos vayan acompañados de refuerzos y apoyos. Es decir, el niño tiene que saber cómo lo está haciendo para sentir que está consiguiendo algo. Esta información (el cómo) le ayuda a clasificar y depurar la información (el algo) y dota de significado y de relevancia el aprendizaje y ayuda al cerebro a confirmar la utilidad de esta información que ha almacenado. Esta confirmación se refuerza cuando la información en cuestión se presenta en una variedad de entornos y situaciones.

El primer contacto con una segunda lengua, y con todos los contenidos que se ofrezcan a los niños de Educación Infantil debe ser una experiencia bien organizada, y placentera, ya que sentará las bases de un futuro aprendizaje en el que jugará un

papel muy importante el recordar las experiencias en una segunda lengua como algo divertido, sencillo de hacer y, sobre todo, significativo.

Una de las mejores maneras de hacer divertido el aprendizaje es jugar. Los juegos permiten al docente reforzar y diversificar el uso de los contenidos que se han presentado, reintroducir materiales ya conocidos y comprobar el grado de familiaridad de los alumnos con el material.

Los juegos también permiten atender distintos estilos de aprendizaje y desarrollar otras capacidades que las meramente lingüísticas. Es decir, mediante el juego, podemos dotar de uso significativo al idioma que se quiera, convirtiéndolo en un genuino instrumento de comunicación, ayudando así alumnos a los que tienen dificultades a que aprendan a través de la simple repetición, desarrollando habilidades como la observación, la imitación, la comprensión auditiva, la expresión oral y gestual, la motricidad fina y gruesa, y trabajando todos los sentidos a la vez: la vista y el oído, que usualmente son los que más se ponen en juego pero, como veremos más adelante, podemos involucrar el tacto, el gusto y el olfato para crear con nuestros alumnos experiencias de aprendizaje que los ayudarán a fijar las nociones que deseemos trabajar con ellos de manera duradera.

Igualmente, el juego en el aprendizaje de una segunda lengua nos permite desarrollar no solamente la inteligencia lingüística, sino también la inteligencia artística, la inteligencia lógico matemática, la inteligencia kinestésica, la inteligencia intrapersonal e interpersonal, la inteligencia espacial y la inteligencia naturalista según nos planteemos la actividad.

Como maestros de segunda lengua para alumnos de Educación Infantil, tenemos una responsabilidad en la que pocas veces pensamos, y es la de crear una actitud positiva hacia el aprendizaje de contenidos nuevos en general, y el inglés, o la segunda lengua de que se trate, en particular, y que influirá en el desarrollo posterior de la forma de pensar y de aprender de esos alumnos.

La metodología que utilizar

El presente trabajo no es un manual de metodología, simplemente pretendemos establecer que aunque se trata de alumnos pequeños o quizá porque se trate de ese tipo de alumnos, hay que tener muy presente y utilizar una metodología de trabajo muy bien definida. Cada docente desarrolla sus propias maneras de presentar el material, las estrategias que sigue para presentar, practicar y desarrollar las diferentes nociones que componen su programa. No es válido ni responsable pensar que porque se trata de niños pequeños se puede improvisar en el aula, o que «cualquier cosa vale». Esta actitud es un pobre servicio a los alumnos y a uno mismo como profesional.

Aunque hay muchos métodos para enseñar idiomas, hay que estudiar las ventajas y desventajas de cada uno de ellos y elegir los elementos que más convengan a nuestros alumnos y que mejor se integren en nuestra visión personal de la enseñanza. No hay actualmente en el mercado un libro de texto adecuado para estas edades. En la bibliografía se ofrecen algunos libros que hablan concretamente de metodología de la enseñanza y que conviene estudiar y consultar regularmente.

Simplemente, recomendamos que se establezca un plan de trabajo para cada día, con los contenidos para cubrir, las actividades para realizar y los materiales necesarios, y tener todo preparado antes de empezar la semana. Este ejercicio de planificación facilita el trabajo del docente y es percibido por los alumnos, aunque no lo creamos, que aprecian el formar parte de una experiencia bien planificada.

En nuestra experiencia, hemos encontrado que es muy importante no limitarse al aspecto meramente lingüístico de la enseñanza del idioma, entendiendo por este aspecto el presentar, repetir y utilizar nociones y estructuras, sino que, entendiendo que un idioma es la expresión de la cultura de la que es producto y que esta cultura tiene muchos aspectos, es importante presentar el idioma en el contexto de esa cultura y en sus diversos aspectos, lo que hace del aprendizaje un conjunto de experiencias sensoriales que permitan a los alumnos darle significado a lo que están aprendiendo.

Es decir, debemos enseñar el idioma a través no solamente de la vista y el oído, sino también a través del olfato, del gusto, del tacto y del movimiento. Debemos, por tanto, pensar en actividades en el aula que involucren todos los sentidos y los juegos que utilicemos deben también ayudar al uso de los cinco sentidos en el aprendizaje que se va a realizar.

En nuestras actividades en clase, deberíamos tener en cuenta que con ellas podemos hacer que nuestros niños, y nosotros mismos, generemos endorfina, también conocida como hormona del bienestar o de la felicidad.

Una emoción agradable puede despertar la liberación de estas hormonas como, por ejemplo, reírse, que provoca la segregación de diversas sustancias a nivel cerebral, como adrenalina, (vinculada a creatividad e imaginación), la dopamina (que estimula la agilidad mental) y la serotonina (químico de efectos calmantes que disminuye el hambre y la ansiedad), en general, el ejercicio y el movimiento físico generan la secreción de endorfinas.

Si en las actividades de clase nos reímos, nos movemos y nos sentimos contentos, generaremos estas hormonas que hacen que nuestros niños se sientan bien, contentos, y con ganas de volver a participar en clase. Nosotros mismos, como profesores, también nos sentiremos bien y gustosamente repetiremos las actividades.

La vinculación de la información que estamos compartiendo con nuestros alumnos (el idioma), con las sensaciones positivas que generamos a partir del movimiento físico y la risa hará que los niños desarrollen una actitud positiva hacia el aprendizaje de la segunda lengua, sean más receptivos a lo que les proponemos y que el aprendizaje que realizan sea más significativo, haciendo, incluso, que recuerden la información durante más tiempo.

En este texto ofrecemos algunos ejemplos de juegos que pretenden involucrar los sentidos. Corresponde a cada docente adaptarlos y crear los suyos propios de acuerdo al perfil de sus alumnos y a los recursos de que disponga.

Hábitos que el docente debe desarrollar

Antes hemos dicho que cada docente desarrolla sus propias maneras de presentar el material en el aula. Es importante reflexionar sobre este punto y, especialmente, sobre los hábitos que adquirimos y que manifestamos en nuestro trabajo en el aula. Las siguientes son algunas ideas:

Usar siempre la segunda lengua. Hay muchos docentes que encuentran difícil mantener este hábito, pero es importante que los alumnos relacionen al docente de inglés con esa lengua y que sepan que para hablar con él, solamente podrán hacerlo en inglés. Si encuentran que el docente se dirige a ellos indistintamente en la primera y en la segunda lengua, se confunden y, además, se anula la importancia que pueda tener la segunda lengua como medio de comunicación con el docente.

En el trabajo diario siempre hay situaciones en las que puede parecer necesario dirigirse a los alumnos en su lengua materna; por ejemplo, cuando hay algún problema de comportamiento, o cuando algún alumno se indispone en clase. El tono en que nos dirigimos a los alumnos que no se están comportando adecuadamente puede transmitir también el mensaje, aunque no comprendan palabra por palabra todo lo que se les dice. El contacto visual, los gestos también nos ayudan a denotar nuestro rechazo a una conducta inapropiada.

Por otra parte, un alumno que no se encuentre bien en el aula debe ser atendido por el personal del centro. Siempre se puede llamar a alguien que acuda a asistir al alumno indispuerto, o llevarle a la enfermería del centro.

Usar siempre los mismos gestos y las mismas palabras para las mismas situaciones. Los docentes que son sistemáticos en su comunicación no verbal, muchas veces consiguen transmitir los mensajes a sus alumnos casi sin hablar. Se trata de utilizar siempre los mismos gestos cuando por ejemplo, se espera una respuesta por parte de los alumnos, que repitan lo que se les dice, que escuchen con atención, que se dirijan a sus compañeros, que observen lo que se va a hacer, que se ofrezcan como voluntarios para una actividad.

Apoyarse con una mascota. La mascota solamente habla la segunda lengua. Es muda en el resto de los idiomas. Si un niño la quiere manipular, tendrá forzosamente que hacerla hablar en la segunda lengua. Los guiñoles son una parte importante del material de trabajo y conviene elegirlos con cuidado. Deben ser atractivos pero resistentes, lavables y fáciles de manejar. Hay que tener en cuenta que no solamente los manejará el docente, sino también los niños.

Hay que planificar con antelación lo que se va a hacer en clase y prever y reunir todo lo que vayamos a necesitar. Es muy frustrante para el docente descubrir que no cuenta con el material justo en el momento que va a iniciar la actividad, pero es muy frecuente que esto ocurra, especialmente en los casos en que el docente va de un aula a la otra.

Aunque pueda parecer algo contradictorio con el punto anterior, también hay que saber dejarse llevar por el interés de los alumnos que, en ocasiones, se interesan por

algún tema que ha surgido en el grupo y que se puede aprovechar en ese momento. Estas pequeñas desviaciones no nos deben apartar del objetivo que deseamos alcanzar, ni nos deben hacer caer en la tentación de dejar de lado la segunda lengua.

Hay que cultivar el factor sorpresa en nuestras actividades. A los niños de estas edades les encantan las novedades y las sorpresas, todo aquello que parece inesperado y diferente. Es verdad que esto puede resultar difícil de mantener durante todo un curso, pero en realidad solamente se necesita un poco de tiempo y planificación para introducir variaciones nuevas en las actividades y juegos que hacemos con los niños en clase.

Hay que mantener un porcentaje razonable de material ya presentado en nuestros juegos y actividades recreativas. Los niños encontrarán más fácil hacer el juego que les proponemos si ya conocen el contenido lingüístico con el que van a jugar. Es decir, si no tienen que preocuparse demasiado por el contenido lingüístico, se centrarán más en el aspecto lúdico de la actividad y se divertirán más. Al encontrar placentera la actividad, le darán un valor positivo al contenido lingüístico que han utilizado y lo recordarán mejor.

No podemos esperar que todos los juegos salgan bien desde la primera vez que los usamos. De hecho, habrá juegos que tengan un éxito inesperado y otros que fracasen. No es porque el juego esté bien o mal planteado, sino porque no lo hemos explicado bien o porque no se adapta a los intereses de los niños. También es probable que acabemos por hacer nuestra propia versión de algunos de los juegos aquí propuestos porque los niños y los propios docentes descubren otras posibilidades que les resultan más divertidas.

Se ha hablado mucho sobre la competitividad. La realidad es que vivimos en una sociedad en la que continuamente competimos con los demás por lo que queremos y no está demás introducir algunos juegos en los que los niños compitan en equipos y en los que haya ganadores. Tampoco hay que darle demasiada importancia al hecho de ganar o perder, sino al hecho de jugar y trabajar en equipo, que es también otra de las realidades de la sociedad actual.

Todos los niños tienen derecho a dirigir las actividades y juegos. Es posible que haya alumnos muy destacados por su modo de ser o por su facilidad para incorporar los contenidos lingüísticos y para imitar al docente y que realmente disfruten al dirigir a sus compañeros, pero todos los niños de la clase deben pasar por ese rol. Seguramente habrá algunos a los que habrá que apoyar y ayudar cuando dirijan un juego, pero también podemos escoger el juego que les corresponda llevar a cabo para que les resulte más fácil; con ello ayudamos a incrementar su confianza en sí mismos y a desarrollar su inteligencia interpersonal.

Aunque aparezca al final de este listado, no es por ello lo menos importante. Hay que ponerse en el papel de los alumnos. Los docentes perdemos de vista muy fácilmente cómo se sienten nuestros alumnos porque nos centramos en el contenido que deseamos impartir. Si recordamos por un momento cómo aprendíamos nosotros las cosas, entenderemos mejor el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo nuestros alumnos.

Hábitos para crear en los niños

Podemos aprovechar nuestra intervención como docentes en la segunda lengua para crear y fomentar hábitos de aprendizaje que serán válidos para el resto de la vida de nuestros alumnos. Por citar algunos cuantos:

Escuchar al docente y a los demás. Es importante que los niños escuchen al docente cuando presenta material o dirige alguna actividad, pero también es importante que escuchen a sus compañeros. Como adultos, tendemos a desconectar en clase cuando es otra persona la que está participando. Conviene, por tanto, centrar la atención en los niños cuando son ellos los que están interviniendo.

Esperar su turno. Este es el mejor momento de acostumbrar a los alumnos a esperar a que otros niños participen, usen el material o realicen la actividad para luego hacerlo ellos. En este libro se proponen actividades en las que toda la clase puede participar a la vez, pero hay momentos en los que conviene hacer el juego con solamente unos pocos niños mientras los demás observan y esperan.

Observar a los demás. En el aprendizaje de una segunda lengua es muy importante observar cómo realizan una tarea determinada los otros niños para comprenderla y llevarla a cabo nosotros mismos. Si no hemos comprendido del todo las instrucciones, el ver a otros siguiéndolas nos puede facilitar las cosas.

Interés por participar. Este interés se fomenta prestando atención, apoyando y reforzando positivamente los esfuerzos realizados, por pequeños que parezcan. En los juegos no es tan importante que todo el idioma que se use sea completamente correcto como que se use el idioma. El docente puede tomar nota de los errores más serios que escuche para luego ofrecer un modelo lingüístico correcto, por ejemplo, con ayuda de la mascota pero puede resultar contraproducente detener una actividad para corregir la pronunciación de alguno de los niños.

Materiales para usar

Se pueden comprar multitud de materiales para usar en clase y en los juegos que proponemos, pero la experiencia nos ha demostrado que algunas de estas inversiones son poco rentables.

Si bien hay algunos materiales que solamente se pueden conseguir comprándolos, hay muchos otros que podemos acumular en casa o pedir a los amigos que nos guarden y que nos valdrán tan bien como los comprados. En muchos de los juegos proponemos el uso de fichas que solamente se pueden conseguir haciéndolas, bien porque se diseñan en el ordenador y se imprimen o bien porque se recortan imágenes de revistas y se pegan en cartulinas. Algunos de estos materiales nos gustarán tanto que querremos conservarlos, plastificándolos para poder utilizarlos en más ocasiones. Otros solamente nos servirán para un par de sesiones. En ese caso, tendremos que pensar cómo hacerlos más duraderos en la siguiente edición.

Es importante formar un archivo de materiales donde esté organizado todo lo que vayamos fabricando a lo largo de un curso. Mucho de ese material nos valdrá para el siguiente, simplemente tendremos que reemplazar lo que esté dañado y agregar nuevos que se adapten a los nuevos contenidos que incorporemos.

Por otra parte, también es importante tener en cuenta que en muchos casos en la escuela ya hay material que podemos utilizar. Y más importante aún, que en muchas ocasiones el objeto real es más efectivo para el aprendizaje que su representación gráfica, por bonita que ésta sea.

Valoración de logros

En esta etapa, la evaluación no puede ser negativa. Los estilos y procesos de aprendizaje de cada niño están en plena formación y es posible que un niño tarde más o menos que otros en familiarizarse con los contenidos que estamos presentando, pero una valoración negativa puede influir en los padres y en la actitud de los niños.

Los niños podrán recordar muchos de los contenidos que les planteemos y los recordarán mejor si han tenido algún significado para ellos. Podemos evaluar su manejo de estos contenidos, su actitud hacia los mismos, pero opinamos que a estas edades no podemos evaluar su aprendizaje de contenidos.

Ejemplos de juegos

En las páginas siguientes proponemos algunos ejemplos de juegos que pueden ser de interés para los profesores.

Nota:

Parte de este texto, y los juegos incluidos a continuación figuran en el libro *Actividades y juegos para el aprendizaje natural del inglés, dirigidos a niños de 3 a 6 años*, del mismo autor, publicado por Ediciones San Pío X (en prensa), Madrid, 2005.

ACTIVIDAD:	«My friend»
PARA NIÑOS DE: 5 A 6 AÑOS	Nº DE ALUMNOS: toda la clase, 6-7 voluntarios para la segunda parte

CONTENIDO:	<p>Información general.</p> <p>Descripciones.</p> <p>This is my friend.</p> <p>S/he is ---- years old.</p> <p>S/he lives in Barcelona.</p> <p>S/he has blue eyes.</p> <p>S/he has black/brown/blond/red hair.</p> <p>S/he has a dog/cat/mouse...</p>
OBJETIVOS:	<p>Practicar el dar información general sobre una persona.</p> <p>Describir una persona.</p>
TIEMPO:	15 minutos
MATERIALES:	Fotografías de niños que se puedan describir fácilmente.

PREPARATIVOS:

El docente presenta a diferentes niños al resto de la clase. Debe aportar siempre la misma información para que los niños recuerden lo que tienen que decir.

El docente pide dos voluntarios para que se presenten mutuamente al resto de la clase.

Después de practicar varias veces las posibles descripciones con los niños, el docente presenta cada una de las fotografías, y con la ayuda de todos los alumnos los describe según lo que aparezca en la foto. Por ejemplo:

- «This is my friend, Peter»
- «Peter is five years old»
- «Peter lives in Barcelona»
- «Peter has blue eyes and black hair»
- «Peter has a dog»

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Los voluntarios reciben cada uno una fotografía de las descritas y describen para toda la clase a su amigo.

EVALUACIÓN: Ser capaz de describir a su compañero.

VARIACIONES: Tras practicar varias veces, se puede dar a los niños una foto que no conozcan para que ellos inventen la historia.

Mientras que el grupo hace otra actividad, se graban individualmente las descripciones en un casete. Pasado un tiempo, el docente coloca todas las fotografías descritas en la pizarra. Toda la clase escucha la grabación y entre todos deciden a qué foto se refiere la descripción.

ACTIVIDAD:	«Are you the frog?»
PARA NIÑOS DE: 5 A 6 AÑOS	Nº DE ALUMNOS: Toda la clase
CONTENIDO:	<p>Preguntas de información personal general.</p> <p>What is your name?</p> <p>Where do you live?</p> <p>How old are you?</p> <p>Where do you go to school?...</p>

OBJETIVOS:	Practicar las preguntas de información personal general.
TIEMPO:	10-15 minutos
MATERIALES:	Cojines o sillas. Rana pequeña de plástico, o una ficha pequeña con una ilustración de una rana.

PREPARATIVOS: Este juego se puede hacer tras haber practicado las preguntas y respuestas de información general.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Con el grupo sentado en círculo, uno de los niños sale de la clase y espera fuera hasta que se le llame. Su silla o su cojín se retira del círculo.

Mientras tanto, el docente entrega la rana al niño y a su lado y dice: «jump!» y los niños empiezan a pasar la rana en el círculo mientras que el docente diga «jump!», pero cuando diga: «stop», el niño que la tenga en sus manos será «the frog».

El niño que estaba fuera de la clase debe volver al centro del círculo y encontrar quién es «the frog». Para ello, debe hacer preguntas de las ya practicadas, por ejemplo: «What is your name?». Los niños deben contestar con la información que se les pida.

Cuando pregunte al niño qué es «the frog» este deberá gritar «jump!», y todos los niños deberán cambiarse rápidamente de sitio. El que se quede sin sitio será el siguiente en salir del aula.

Se elige un nuevo «frog», igual que antes, y se repite el procedimiento anterior.

EVALUACIÓN: Capacidad de hacer y contestar preguntas.

VARIACIONES: Se puede cambiar de animal. Se puede cambiar de tipo de preguntas.

ACTIVIDAD:	«The giant borrada»
PARA NIÑOS DE: 5 A 6 AÑOS	Nº DE ALUMNOS: Toda la clase.
CONTENIDO:	Todo el vocabulario presentado en el curso que se desee repasar. Al menos cinco categorías diferentes. Por ejemplo, animales, ropa, alimentos, medios de transporte, juguetes.
OBJETIVOS:	Identificar y clasificar el vocabulario por categorías.
TIEMPO:	20 minutos.
MATERIALES:	Fichas pequeñas de todo el vocabulario. Cinta de carpintero. Música. Alarma de cocina.

PREPARATIVOS: El docente pega en la pared tiras verticales de cinta de carpintero en diversos puntos del aula. Deben estar a la altura de los niños, con el lado adhesivo hacia afuera, para poder pegar las fichas en la cinta. Pega una ficha ejemplo de una categoría diferente en cada tira.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: El docente mezcla y reparte todas las fichas (o fotocopias de las fichas) entre los niños, dando cinco a cada uno, que serán de diferentes categorías.

Cuando suene la música, los niños deben ir por el aula pegando sus fichas en la cinta de su categoría correspondiente. Es decir, todos los animales en una cinta, todos los alimentos en otra, etc. Cuando terminen sus fichas pueden pedir más.

Cuando se han terminado las fichas se revisa cada cinta para comprobar que están bien clasificadas. Los niños van nombrando las ilustraciones y si hay alguna que no está correctamente ubicada, el docente pregunta dónde debe ir.

EVALUACIÓN: Identificar y clasificar las imágenes del vocabulario.

VARIACIONES: Usar la alarma de cocina para que los niños terminen la clasificación antes de que suene la alarma.

ACTIVIDAD:	«True or false»
PARA NIÑOS DE: 3 A 6 AÑOS	Nº DE ALUMNOS: Toda la clase.
CONTENIDO:	Cualquier vocabulario que se desee reforzar. Falso/verdadero.
OBJETIVOS:	Reforzar la vinculación entre imagen y vocabulario. Desarrollar la noción de falso/verdadero.
TIEMPO:	10 minutos.
MATERIALES:	Una línea marcada en el suelo con cinta adhesiva o tiza. Fichas de imágenes de vocabulario ya presentado. Guiñol.

PREPARATIVOS: Antes de clase el docente habrá marcado una línea en el suelo a la mitad de clase.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: El docente demuestra el juego con el guiñol. Después, muestra una ficha con una imagen y dice lo que está representado. Por ejemplo:

«This is a table».

Si lo que ha dicho es verdadero, el guiñol se coloca del lado «verdadero» de la línea; si es falso, se coloca del lado «falso» de la línea. Lo hace varias veces para que los niños comprendan la idea, llamando su atención sobre el lado «verdadero» (que siempre que se haga el juego deberá ser el mismo lado de la clase) y sobre el lado «falso».

Todo el grupo se pone de pie sobre la línea y espera la primera frase del docente. Cuando la diga, deberá comprobar que todos los niños han elegido el lado correcto y explica el error a aquellos que se hayan confundido.

Se vuelve a jugar, y se hace cada vez más rápido.

EVALUACIÓN: Capacidad de seguir las instrucciones. Capacidad de distinguir falso/verdadero.

VARIACIONES: Cambiar la lista de vocabulario cada vez que se juega.

ACTIVIDAD:	«The magic breakfast»	
PARA NIÑOS DE: 4 A 5 AÑOS	Nº DE ALUMNOS: Toda la clase.	
CONTENIDO:	Alimentos del desayuno. Milk, cocoa, bread, youghurt, fruit juice, jam, ham, cheese, butter...	
OBJETIVOS:	Recordar los nombres de los alimentos.	

	Identificar qué alimento falta en un grupo.
TIEMPO:	10 minutos.
MATERIALES:	Alimentos del desayuno. Funciona mejor si son objetos reales o de plástico. Se pueden utilizar envases pequeños vacíos de leche, cereales, zumo, mermelada, etc. Mantel mágico.

PREPARATIVOS: Este juego se hace tras haber presentado y practicado los nombres de los alimentos del desayuno.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: El docente coloca todos los alimentos del desayuno sobre una mesa y los describe con la ayuda de los alumnos.

El docente cubre la mesa y los alumnos se ponen de espaldas para no ver lo que hace el docente, que retira y oculta uno de los productos.

Los niños se giran nuevamente y el docente retira el mantel. Los niños deben identificar qué alimento falta.

El juego se repite; se retiran y devuelven distintos alimentos cada vez.

EVALUACIÓN: Nombrar correctamente los alimentos. Identificar qué alimento falta en la mesa.

VARIACIONES: Jugar con los alimentos de la comida del mediodía. Jugar con los alimentos de la cena.

Bibliografía

Compilada por Eduardo Reyes

Aleskovsky, Annie: *Learning through puppets*, Allen Raymond, Ed. Darien, Ct, 1975

Armstrong, Thomas: *Las inteligencias múltiples en el aula*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 1999

Armstrong, Thomas: *Siete clases de inteligencia*, Ed. Diana, México, 2002

Asher J.: *Learning another language through actions*, Sky Oaks Productions, Los Gatos, California, 6.ª edición, 2003

Ayala, Antonio, Reyes, Eduardo & Zeas, Patricia: *A gustito con Gus: Propuesta Didáctica 1 año*, libro del alumno, libro del profesor y libro de la familia, Editorial Edelvives, Madrid, 2004

Ayala, Antonio, Reyes, Eduardo & Zeas, Patricia: *A gustito con Gus: Propuesta Didáctica 1 año*, libro del alumno, libro del profesor y libro de la familia, Editorial Edelvives, Madrid, 2004

Ayala, Antonio, Reyes, Eduardo: *«Actividades - juegos para el desarrollo del niño de 0 a 3 años»*. Ediciones San Pío X (En prensa), Madrid, 2005

Bravo, Cecilio: *Juegos de ayer para entrenar hoy*, Editorial CCS, Madrid, 3.ª edición, 2004

Buzan, Tony: *Use both sides of the brain*, E.P. Dutton, New York, 1974

Carle, Eric: *The very hungry caterpillar*

Coles, Harriet: «Language: One step back, for two steps forward» en *Nature Science Update*, 12 de agosto de 1997

Curtain, Helena, et. al.: *Languages and children – making the match*, Editorial Pearson, Boston, 2004

Doman, Glen: *Cómo enseñar a leer a su bebé*, Editorial Diana, México, 1991

Dunn, Opal: *Help your child with a foreign language*, Headway, Hodder & Stoughton, Londres, 1995

Espejo, Alicia & Espejo, Amparo: *Juegos musicales en la escuela*, Ed. CCS, Madrid, 2.ª edición, 2004

Fluegelman, Andrew: *The new games book*, Doubleday, New York, 1976

Freeman Dhority, Lynn: *Joyful Fluency*, The Brain Store, San Diego, CA, 1998

García, Ramiro: *Instructor's Notebook. How to Apply TPR for Best Results*, Sky Oaks Productions, Los Gatos, California, 2001

Gardner, Howard: *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, 1993

Gardner, Howard, et. al.: Tomo I: «Construir sobre las capacidades infantiles», *El proyecto Spectrum*, Ed. Morata, Madrid, 2000

Gardner, Howard, et. al.: Tomo II: «Actividades de aprendizaje en la educación infantil», *El proyecto Spectrum*, Ed. Morata, Madrid, 2001

Gardner, Howard, et. al.: Tomo III: «Manual de evaluación para la educación infantil», *El proyecto Spectrum*, Ed. Morata, Madrid, 2001

Giacone, Elio: *365 juegos para un crecimiento armónico en casa y en la escuela*, Ed. CCS, Madrid, 2004.

Holt, John: *How children learn*, Penguin, London, 1979.

Hannaford, Carla: *Smart moves, why learning is not all in your head*, Arlington, 1995.

Hirsch, Joy, et al.: «Distinct cortical areas associated with native and second languages» en *Nature*, Num. 288, Mc Millan, Inglaterra, Julio 1997.

Iglesias, Rosa María, et. al.: *Juegos para el desarrollo de la inteligencia*, Editorial de la Infancia, Madrid, 2004.

Jurado, Juan José, et. al.: *66 juegos populares para educar*, Ed. CCS, Madrid, 2004

Kovacs, Francisco Manuel. «Neurobiología y Educación Temprana» en Libro de Ponencias, *I Congreso Internacional de Educación Temprana*, FEDEI, Madrid, 1991

La Flamme, Robert, et. al.: *Learning center ideabook*, Allen Raymond Ed. Darien, Ct. 1976

Langmuir, Erika: *Vive y descubre la pintura con la National Gallery de Londres*, Ed. Everest, León, España, 2002

Lomba, Ana & Summerville, Marcela: *Play and learn Spanish*, Mc Graw Hill, New York, 2005

Lozanov, Georgi: *Suggestology and outlines of suggestopedia*, New York, NY, Gordon and Breach Publishing, 1979

Martínez, Franklin: *Primera infancia, bilingüismo y educación infantil*, Editorial de la Infancia, Madrid, 2004

Miraflores, Emilio, et. al.: *Juegos para días de lluvia*, Ed. CCS, Madrid, 2.ª edición, 2004

Montoro, María Pilar: *44 juegos auditivos*, Ed. CCS, Madrid, 2004

Montull, José Antonio: *Juegos y más juegos para el tiempo libre*, Ed. CCS, Madrid, 8.ª edición, 2004

Nierenberg, Gerard: *The art of creative thinking*, Cornerstone, New York, 1982

Ray, Blaine; Seely, Contee: *Fluency through TPR Storytelling*, Blaine Ray Workshops, Bakersfield, California, 3.ª edición, 2003

Reilly, Vanesa & Ward, Sheila: *Very Young Learners*, Oxford University Press, Oxford, 1997

Reyes, Eduardo: «El inglés en educación infantil» en Libro de Memorias, *III Congreso Mundial de Educadores Infantiles*, AMEI, Cartagena, Colombia, 1996

Reyes, Eduardo: «La presencia del inglés en nuestro centro», en *Un proyecto para un niño nuevo, la calidad total en el Centro de Educación Infantil de 0 a 3 años*, Juan Sánchez, Ed. Madrid, Hermex, 1997

Reyes, Eduardo: «EL aprendizaje activo de una segunda lengua» en Libro de Memorias, *Congreso Internacional de Educación Inicial*, Barquisimeto, Venezuela, AMEI, 2002

Reyes, Eduardo: «Actividades-juegos para el aprendizaje natural del inglés dirigidas a niños de 3 a 6 años», (en prensa), Ediciones San Pío X, Madrid, 2005

Rojas Marcos, Luis: «El poder de las palabras» en *El País*, Suplemento dominical, abril, 1997

Rosen, Michael, & Oxenbury, Helen: *We're Going on a Bear Hunt*, Walker Books, 1997

Shapiro, Lawrence E.: *La inteligencia emocional de los niños*, Punto de lectura, Madrid, 2001

Terrell, Tracy: «A natural approach to the acquisition and learning of a language»,

Modern Language Journal, 61, pp. 325-336

Varios: *The mind gym*, Time Warner Books, London, 2005

Varios: *Understanding the Brain, towards a new learning science*, OECD, Paris, 2002

Ponencia: *Aspectos prácticos de la metodología Doman.*

Autora: ELISA GUERRA CRUZ.

CURRÍCULUM VITAE

Es Licenciada en Educación Preescolar. Comenzó su relación con THE INSTITUTES FOR THE ACHIEVEMENT OF HUMAN POTENTIAL en 1995, aplicando los programas DOMAN con sus propios hijos e involucrándose como traductora y voluntaria en el trabajo tanto para niños sanos como para niños con lesión cerebral. En 2001 se convirtió en la Presidenta para Hispanoamérica de Los Institutos, representando a Glenn Doman para México y América Latina. Desde entonces, ha presentado en numerosas ocasiones el curso *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé* en diferentes ciudades de México y en San Juan, Puerto Rico. Cada año es responsable de la presentación del curso *Qué hacer por su niño con lesión cerebral*, donde además funge como traductora simultánea.

A nivel institucional, ha aplicado los programas Doman desde 1999. Es fundadora y directora del Colegio Valle de Filadelfia, única institución escolaren Hispanoamérica que cuenta con el aval de Los Institutos para llevar a cabo sus programas. Ha sido docente frente a grupo de todos los niveles de preescolar y primaria baja, donde ha aplicado el método Doman. Ha impartido talleres de capacitación para maestras para la sustentación del Examen General de Conocimientos para la Acreditación de la Licenciatura en Educación Preescolar según el Acuerdo 357. Desempeñó el cargo de Instructora de los talleres para padres *Cómo desarrollar el Potencial Intelectual de tu hijo*, presentados por el ITESM del campus de Aguascalientes, entre 1999 y 2001.

Participó como ponente en el II Congreso Internacional de AMEXPAS (Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes). Participante en el Seminario Project Zero Classroom de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard, en Julio de 2006. Actualmente estudia la Maestría en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje en el ITESM. En Mayo de 2005 recibió en Philadelphia la *Medalla de Oro de Honra al Mérito*, otorgada en conjunto por Glenn Doman, The Institutes for the Achievement of Human Potential, y El centro de Rehabilitación Nuestra Señora de Gloria de Río de Janeiro, Brasil, en reconocimiento a su labor por los niños del mundo.

PONENCIA

Los Institutos para el Logro del Potencial Humano son una organización internacional de investigación y enseñanza, cuyo objetivo es el mejoramiento de todos los niños – sanos o con lesión cerebral– a través de sus padres. Fueron fundados en Philadelphia, PA, USA, por Glenn Doman, en 1955. El personal clínico de los Institutos realiza investigaciones de manera continua para encontrar las mejores maneras de lograr este objetivo, y después instruye a centenares de padres de todo el mundo para que ellos los apliquen en casa con sus propios hijos.

Algunos puntos fundamentales de la filosofía DOMAN son, entre otros, que todos los niños tienen una capacidad infinita para aprender, y que es mucho más fácil hacerlo entre los 0 y los 6 años, que los padres son los mejores maestros y que cada niño tiene, al momento de nacer, un potencial de inteligencia mayor que el que Leonardo Da Vinci jamás usó. Todos los bebés pueden y quieren aprender a leer, a tocar un instrumento musical, a hablar diferentes idiomas, a nadar, a hacer matemáticas avanzadas y a conocer acerca de las grandes maravillas del mundo, desde sus primeros años de vida. (Doman, 2005)

La ponencia pretende dar a conocer, de manera general, los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta DOMAN, su aplicación práctica en casa por los padres – cómo fue concebido el programa– y también explorar las posibilidades para ser trabajada en el salón de clases: los retos, los resultados, las evidencias, sus alcances y sus limitaciones. Comentaremos, en primera instancia, quiénes somos y qué hacemos en Los Institutos, para después presentar algunos de nuestros programas de desarrollo temprano, en especial lectura y conocimientos enciclopédicos. Tras analizar los programas en el contexto familiar y escolar, hablaremos también acerca de aquellos niños que son detectados en las escuelas y que tienen algún tipo de problema de aprendizaje o de desarrollo, el cual es lo suficientemente leve como para permitirle estar en un salón de clases de una escuela regular e integrarse relativamente bien en el grupo, pero lo suficientemente severo como para impedirle avanzar al mismo paso de sus compañeros, y cuál es nuestra sugerencia para estos casos.

En 1955, Glenn Doman fundó el Centro de Rehabilitación de Philadelphia, que hoy se conoce como Los Institutos para el Logro del Potencial Humano. Hoy existen campus de Los Institutos en Japón y en Italia, y oficinas representativas en México, España, Francia, así como una institución hermana en Brasil. Como hemos dicho, buscamos lograr mejores niños, sanos o con lesión cerebral, en comparación consigo mismos, a través de los padres. Esa es nuestro granito de arena para cambiar al mundo: por medio de mejores seres humanos.

Incorrectamente, también somos conocidos como el «método Doman» o el «Método Filadelfia». Como se ha mencionado, nuestras funciones son de investigación y enseñanza. Conducimos investigaciones alrededor del mundo para descubrir cómo lograr nuestra meta de crear mejores seres humanos en lo intelectual físico y social, y entonces enseñamos nuestros descubrimientos a padres de todo el orbe. Glenn Doman, así como otros miembros del equipo clínico, ha escrito y publicado varios libros sobre el desarrollo del cerebro infantil: *Cómo enseñar a leer a su bebé*, *Cómo enseñar matemáticas a su bebé*, *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*, entre otros. *How smart is your baby* y *How to teach your baby to swim*, publicados en 2006, son los más recientes trabajos de Los Institutos, aunque aún no han sido publicados en español.

Janet Doman es la directora de Los Institutos desde 1980. Ha sido parte del trabajo de Los Institutos durante toda su vida. Es autora del libro *How smart is your baby* y coautora, con Glenn Doman, de *Cómo enseñar a leer a su bebé* y *Cómo dar conocimientos enciclopédicos a su bebé*.

Douglas Doman es el vicedirector de Los Institutos y presidente de Los Institutos en Italia. Además, él supervisa las operaciones de la Oficina Latinoamérica. Es coautor del libro *Cómo hacer a su bebé físicamente excelente* y autor del último libro de Los Institutos, *How to teach your baby to swim*.

Leland Green es el director médico. Llegó a Los Institutos primero como padre de un niño con lesión cerebral. Realizó los programas y su hijo mejoró notablemente.

Durante cincuenta años, el mundo ha sido nuestro laboratorio. Hemos visto a niños virtualmente de cada parte del planeta. Nuestro trabajo refleja la experiencia con más de 30 000 familias en el último medio siglo.

En estos días, la noción de que los niños tienen un gran potencial de aprendizaje y que es vital desarrollarlo en los primeros años, no es tan desconocida como lo era hace cincuenta años, cuando Glenn Doman propuso que no solo era posible, sino deseable, enseñar a los bebés y niños pequeños a leer, hacer matemáticas, tocar el violín y a hablar varios idiomas. Miles de madres han enseñado a sus pequeños a leer usando nuestro programa, y han disfrutado enormemente de la experiencia. Yo soy una de esas madres.

Cuando mi hijo mayor, Leonardo, tenía alrededor de un año y medio de edad, me encontré con el libro *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Comencé a hacer un programa en cuanto terminé de leerlo. Los resultados fueron tan buenos que, llena de entusiasmo, leí todos los demás libros de Doman que pude encontrar e incluso viajé a Philadelphia para asistir al curso *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*, en Junio de 1994, y regresé al año siguiente para el curso avanzado. En aquel tiempo, la única forma de tomar el curso era viajando a Philadelphia. Hoy, nosotros presentamos el mismo curso dos veces al año en Ciudad de México y en otros países de habla hispana, como Puerto Rico y España.

Después, cuando nacieron mis hijos Ana Elisa, y más tarde Santiago, no solo me había probado que el programa era efectivo, sino que tenía ya una enorme provisión de materiales y de entusiasmo para empezar con ellos desde que eran recién nacidos. Más tarde, aún ávida de seguir aprendiendo acerca de los programas, comencé a hacer labores de voluntaria y finalmente me convertí en la presidenta para la oficina Hispanoamérica en 2001.

Ahora, es posible que muchos pudieran preguntarse: «¿Para qué enseñar a leer a un bebé?». La primera razón es: porque enseñar a leer a un bebé promueve su crecimiento y desarrollo cerebral. Hace crecer al cerebro porque leer es una función cerebral. La cuestión es que tendemos a considerar que la lectura es más bien una materia escolar. Como a los niños generalmente se les enseña a leer en la escuela, entonces, se asume que enseñar a leer es algo así como otra materia del plan de estudios. Pero, como discutiremos más adelante, aprender a leer se parece en mucho a aprender a hablar. Y sería ilógico pensar que los bebés deberían esperar hasta el

primer grado para aprender a hablar. En segundo lugar, al enseñar a leer a nuestros niños cuando son pequeños, nos aseguramos de que en realidad aprendan a leer, porque es más fácil para él aprender cuando es muy joven que cuando tiene 6 años. Por cierto, cuando decimos bebé, nos referimos al niño entre los 0 y 6 años. Mientras más joven, mejor. Es más fácil enseñar a un niño de 5 que de 6. Más fácil a uno de 4 que a uno de 5. Lo más fácil, a un bebé de menos de un año. Así es que queremos asegurarnos de que en realidad aprende a leer, porque, y esta es la tercera razón, la lectura es sumamente importante. Es la base del conocimiento. Hoy hablamos de aprender a leer, más tarde será leer para aprender. Si un niño puede leer bien, tendrá la llave a toda la sabiduría y belleza que ha sido recogida en los libros. Su éxito escolar estará prácticamente asegurado. Ahora, podría decirse que con tal que aprenda a leer, no importa tanto cuándo lo haga. ¿Cuál es la diferencia si aprende antes o después del primer grado? Bien, es seguro que ustedes saben que demasiados alumnos de preparatoria no pueden leer. Podrá ser que descifren las palabras escritas, pero no les preguntes al final qué fue lo que leyeron. Mucho de este problema tiene que ver en el *cuándo* y *cómo* aprendieron esos chicos a leer. Es más fácil, y mucho más eficiente, enseñar a un niño mientras es muy joven.

Y no solo es fácil, sino que es una experiencia gozosa tanto para el bebé como para la madre. Además, los bebés quieren aprender a leer. Por supuesto, ellos no saben que quieren aprender hasta que no les enseñamos y les damos la opción, pero una vez que lo hacemos, ellos están deseosos de aprender. ¿Se han dado cuenta de esa urgencia que tienen los pequeños por crecer? Todo quieren hacerlo ahora, ahora, ahora. «Yo puedo, yo quiero, ya soy grande», nos dicen. Es como un imperativo genético que les apremia: crece, crece, crece, Es peligroso ser joven e inexperto. (Doman.)

Aprender a leer, esto es, aprender a entender el lenguaje escrito, es como aprender a escuchar, a entender el lenguaje oral. Es exactamente igual. Aprendemos a escuchar a través de los oídos, y aprendemos a leer a través de nuestros ojos. Los bebés aprenden a escuchar cuando tienen menos de un año, en casa, pero, tradicionalmente, aprendemos a leer cuando tenemos 6 años, en la escuela. ¿Por qué hacemos esto? No hay nada de especial en los oídos, comparativamente hablando, con los ojos. Aprendemos a escuchar naturalmente porque estamos rodeados de voces todo el día, todos los días. Además, cuando les hablamos a los bebés, instintivamente lo hacemos levantando el volumen de la voz, con mucho colorido en la entonación. Esto es bueno para el canal auditivo inmaduro del bebé. Si por alguna razón, todos los adultos se hablaran entre ellos –y a los niños– en susurros, sería seguro decir que los bebés aprenderían a escuchar y hablar a una edad mucho mayor, posiblemente a los 6 años. Bien, eso es exactamente lo que pasa con la lectura.

El problema con la lectura es que hemos hecho la letra impresa demasiado pequeña. Demasiado pequeña para el canal visual inmaduro de los bebés. Eso es el equivalente a susurrar. Ahora, ¿podría preguntarles cuáles son las primeras palabras que un niño aprende a leer? No en la escuela. ¿Alguna idea? Coca Cola. Mc Donald's. Es cierto. Esas son las únicas palabras que ha visto lo suficientemente grandes, claras y repetidas. Sería bueno que fuéramos nosotros, y no los grandes emporios comerciales, quienes decidiéramos cuáles serían las primeras palabras que nuestro bebé aprendería a leer.

Ahora, por supuesto que no le enseñamos a leer a un bebé tomando un libro de texto y enseñándole las vocales. No, no, no. Un niño no sabe y no le importa qué es una A. Pero sabe muy bien lo que es una *mamá* o una *manzana*. Es igual que cuando

aprenden a escuchar y a hablar. Les damos las palabras completas, desde el principio. Imaginen si, antes de enseñar a un niño a escuchar o a hablar, le pusiéramos como requisito que pudiera pronunciar a la perfección cada una de las vocales y consonantes, y entonces, solamente entonces, le enseñáramos cómo formar palabras. Sería una locura. Pero eso es exactamente lo que se hace cuando se enseña a leer a los niños.

Nosotros no les damos a los niños un montón de letras y símbolos y las reglas para combinarlos. No les damos las leyes: les damos los hechos, para que ellos puedan deducir las leyes. (Doman.) Y eso es lo que pasa también cuando aprendemos a hablar. Es muy común, por ejemplo que un niño pequeño diga que «*no se ha comido la sopa, que no ha querido la carne, que no ha sentido frío y por eso no se ha ponido el suéter*». Cuando el niño dice "ponido", sonreímos y pensamos para nosotros: pobrecito, tienes tantas cosas que aprender. Pero en vez de ello, deberíamos pensar: «Vaya, sí que eres brillante». El niño acaba de deducir una regla general que en este caso aplica para todos los verbos regulares. Sí, la ha aplicado incorrectamente a un verbo irregular, pero el procedimiento, el pensamiento, fue el adecuado. Él no tiene manera de saber que las reglas se aplican solo a cierto grupo de palabras, o verbos. Solo la experiencia de escucharlas una y otra vez le darán ese conocimiento.

En los Institutos, hacemos lo mismo con la lectura: le enseñamos a los niños un montón de palabras, y más tarde pares, frases, oraciones y libros, y él comienza a deducir por sí solo las reglas que aplican entre ellos. Le presentamos las palabras escritas de manera repetida, grandes porque queremos que sea fácil para él poderlas ver, y en rojo porque este es un color interesante y llamativo para los niños. Conforme madura su canal visual, podemos comenzar a reducir el tamaño de las letras. Usamos un procedimiento similar para enseñarles matemáticas, conocimientos enciclopédicos, idiomas extranjeros y música. No es el objeto ahora el cubrir aquí todos esos programas, pero quienes estén interesados, podrán tener acceso a ellos a través de nuestros libros. Y por supuesto, no podemos abarcar tampoco todo lo que se podría decir sobre el desarrollo del cerebro infantil. Pero podemos darles algunas de las premisas más importantes sobre nuestro trabajo.

Los bebés pueden aprender cualquier cosa que les enseñemos de manera honesta y factual. (Doman.)

Todos los bebés tienen un potencial de inteligencia que es mayor que la que Leonardo Da Vinci jamás usó. (Doman.)

Las Madres son las mejores maestras. (Doman, 1984, 1994, 2001, 2003, 2004, 2006.)

Bien, hasta ahora, hemos presentado una vista rápida de los programas en casa. En el pasado, se nos ha preguntado mucho acerca de la posibilidad de aplicar nuestros programas en las escuelas. Por muchos años, hemos sido muy conservadores a este respecto. Conservadores, que no es lo mismo que egoístas. Veamos por qué.

Como hemos dicho, las madres son las mejores maestras. Nuestro programa está diseñado alrededor de esta premisa. Todos nuestros programas han sido creados y diseñados para que las madres –o los padres– puedan llevarlos a cabo en casa, con

sus propios hijos. Es así como funcionan. En la casa, la madre puede ajustar el programa para su hijo, minuto a minuto. Lo conoce bien, sabe cuándo son sus mejores momentos y cómo aprovecharlos. No intentará forzar el programa en un niño cuando está hambriento o enfermo o cansado, o simplemente no está de humor. Si algunos de los materiales no resultan de interés para el niño, mamá los retirará y los guardará para otro tiempo. Si el niño se enferma, ella puede detener el programa y reanudarlo después, cuando ya se sienta mejor. Ahora, ¿cómo funcionaría un programa en la escuela? En primer lugar, la maestra no tiene solo un niño por atender, ni dos ni tres. En el mejor de los casos, tiene veinte, y algunas veces incluso el doble de ese número. Aunque es una buena maestra y se preocupa por todos sus estudiantes, es imposible para ella conocerlos y amarlos a cada uno de ellos como su madre lo haría. Tampoco es posible mantener la atención de todos los niños al mismo tiempo, ni siquiera por dos segundos. En la escuela, no tenemos la opción de enseñar a cada niño por separado, así es que el programa se vuelve sistemático. Esto es muy bueno para la organización general de la maestra, pero no es lo mejor para los niños. Nosotros recomendamos a las madres no caer en la rutina, pero para las maestras la rutina es la única vía de supervivencia. Cuando el programa es sistemáticamente presentado a un grupo, muchos de los beneficios del programa en casa se pierden. Si el niño no fue a la escuela un día en particular porque estaba enfermo, el programa no lo esperará. Tampoco es posible presentar materiales que sean del mejor interés para todos los niños, así es que construimos un programa que pensamos que les atraerá a la mayoría, y si a alguien no le gustó, qué pena, mejor suerte para la próxima.

Otra diferencia importante entre el programa en casa y el programa en la escuela es la motivación de la persona que lo aplica. Nuestras madres lo hacen porque están convencidas de que es el mejor regalo que pueden darle a su hijo. Cada una de ellas ha leído por lo menos uno de nuestros libros, y muchas incluso han asistido a nuestros cursos. En los cursos, dedicamos un largo porcentaje del tiempo enseñando a las madres por qué es importante que hagan un programa. Por supuesto, también le enseñamos de hecho cómo hacerlo, pero el porqué viene primero. Si una madre entiende por qué está haciendo lo que hace, ella podrá llevar a cabo el programa por más tiempo y con mayor satisfacción. Es incluso muy probable que, conociendo los *porqués*, ella invente sus propios *cómos*, y eso está bien. Pero, si una madre no entiende el porqué, la expectativa de vida de su programa no es muy larga.

Hay probablemente dos razones por las que principalmente una maestra llevará un programa en su aula. Una de ellas es porque quiere hacerlo –si la escuela se lo permite–. Quizás ella misma es una mamá que ha aplicado el programa con sus hijos, o quizás ha leído alguno de nuestros libros. Ella sabe que el programa es efectivo y quiere lograr grandes cosas con sus estudiantes. Este es el mejor de los casos, pero no es el más común. La situación que se da con más frecuencia es cuando una maestra hace el programa porque alguien más le dice que debe hacerlo. En la escuela le piden que «les enseñe estas tarjetas a los niños», y luego la abandonan. La maestra no sabe por qué está haciendo lo que hace, solo sabe que ahora tiene más trabajo porque además tiene que preparar esas tarjetas. Si tomamos todo esto en cuenta, el programa en casa tiene muchas ventajas sobre el programa en la escuela. De hecho, cuando todos los negativos suceden juntos en la escuela –esto es, una maestra desmotivada, un grupo numeroso–, el programa no funciona. Y cuando el programa no funciona, es muy fácil decir que el programa no es efectivo, y que las cosas que proponemos acerca del cerebro no son ciertas. Pero lo que en realidad sucedió es que el programa fue muy mal aplicado y eso, no el programa en sí, es la razón de la falta de resultados. Cuando esto sucede, en Los Institutos resultamos muy perjudicados. Hay maneras de llevar a cabo un programa en la escuela, como veremos más adelante. Pero nunca serán, jamás, tan efectivas como el programa en casa.

Ahora, ¿quiere esto decir que el programa en casa no tiene desventajas? Si damos por hecho que es realizado por una madre informada que es consistente y creativa, no, no tiene desventajas. Sin embargo, aunque nuestros programas son para todos los niños, no necesariamente son para todas las familias. Hay algunas personas que creen que de alguna manera presionamos a los niños. O madres que nos aman, pero para quienes quedarse en casa a hacer un programa no es una opción. Además, en este tiempo, con la nueva obligatoriedad del preescolar, cada vez será menos común que los niños se queden en casa en estos primeros años. En Estados Unidos, el fenómeno de la «Escuela en casa» está incrementándose, porque los padres quieren mejores resultados y toman la responsabilidad de educar a sus hijos. Pero esa no es una realidad para México, o para la mayoría de nuestros países latinos. Cuando mis hijos eran pequeños, yo decidí que el privilegio de enseñarles a leer –entre otras muchas cosas–, sería mío. Mis hijos mayores entraron al sistema educativo nacional hasta segundo o tercero de Primaria. Antes de ese tiempo, yo les enseñaba. Pero, como quería que las cosas estuvieran «en orden», un día me presenté en el Instituto de Educación y les dije que yo era la maestra de mis hijos y quería saber si había alguna manera de certificar lo que estaban aprendiendo, para obtener los papeles oficiales para cada grado. ¿Quizás algún tipo de examen? La mujer que me atendió abrió mucho los ojos. ¿Qué calidad de madre loca era yo, para negarles a mis hijos el derecho constitucional de ir a la escuela? Corrí lo más rápido hacia la salida más cercana, antes de que pudieran acusarme por abuso infantil. Más tarde supe que la única manera de «certificar» la Primaria, cuando no se ha cursado de manera tradicional, es a través del Instituto para la educación de los adultos, cuando los niños tuvieran quince años.

Muchas madres tienen cada vez menos tiempo para dedicar a sus hijos. Sería maravilloso si las madres eligieran quedarse en casa a hacer un programa de desarrollo temprano con sus niños. Nuestras madres –madres profesionales– entienden que el ser mamá es una de las cosas más importantes que harán en sus vidas, y que cuentan solo con un puñado de años para sacarle el mayor provecho a la maternidad. Sería grandioso si pudiéramos motivar a todas las madres a quedarse con sus niños. Pero es una realidad que muchas familias no consideran que esto sea una opción. Y por supuesto, todas ellas son madres amorosas. No es una decisión que nosotros podamos tomar.

Otra cosa de la que me he percatado –y estoy segura de que esto sucede en la mayoría de las escuelas– es que existe algo así como un sentido de rivalidad entre las madres y los maestros. En innumerables ocasiones he escuchado a mis compañeras maestras decir: «Juanito es adorable. Lástima que tenga una mamá como esa». O comentarios como: «He estado teniendo problemas con Gaby, pero su mamá es el problema mayor». O incluso: «La mamá de Mary está en las nubes. Se cree que su hija es un ángel». Pues bien, el clima que se genera con todo esto es una idea injusta, un prejuicio, que dice que las madres no son objetivas, que no se comprometen con sus hijos o por el contrario están demasiado comprometidas con ellos. Muchas veces percibimos a las madres como un obstáculo más que como ayuda. Conozco maestras que dicen que la mejor parte de su trabajo son los niños, y la peor, las mamás. Un amigo mío, que es director de una escuela privada en mi zona, incluso dice bromeando, que a él le gustaría tener solo alumnos «ricos y huérfanos».

Como maestros, y por el beneficio de nuestros alumnos, necesitamos encontrar la manera de establecer alianzas con las madres –y los padres–. Que nuestro trabajo como educadores sea «con» ellos, y no «a pesar» de ellos. Muchos maestros podrán argumentar que los padres –la mayoría de ellos– no son profesionales de la educación, como nosotros. Pero ese falso sentido de superioridad no nos traerá ningún bien. De

hecho, podemos decir que las madres sí son profesionales: son especialistas en sus propios hijos. Nadie los conoce como ellas. Si encontramos la manera de unir estos dos profesionalismos –esto es, nuestra formación como docentes y el profundo amor y conocimiento de las madres por sus hijos–, solo podremos obtener resultados positivos para nuestros niños. Seguro que han escuchado la frase: «El cliente siempre tiene la razón». Bueno, quizá no les guste lo que voy a decir, pero, cuando se trata de sus hijos, la madre siempre tiene la razón. Siempre. Así es que, escuchemos a las madres. Sí, sabemos que hay algunas madres locas allá afuera. Pero son en verdad la excepción, no la regla. A veces pensamos que es al revés, pero no es así. Así es que, de nuevo, escuchemos a las madres. Escuchemos en verdad.

También necesitamos creer en los niños. Esto parece ser algo obvio. Claro que ustedes creen en los niños, ustedes son maestros. Pero permítanme mostrarles cómo algunas veces pensamos que creemos en ellos, pero no es así.

Cuando comencé, por primera vez, a aplicar los programas Doman en mi salón de clases, algunas veces me preguntaba si en verdad los niños estaban captando lo que les enseñaba. Aún cuando yo ya había aplicado los programas en casa, con mis hijos, y había probado su efectividad. Es como si necesitara algún tipo de validación, de justificación para todo el esfuerzo y tiempo que estaba dedicando al programa. Así es que algunas veces la tentación para probar a los niños era muy fuerte. Ya saben, nosotros los maestros somos muy propensos a probar, a examinar a nuestros alumnos. Nos encanta. Pero a los niños no les gusta en lo absoluto ser probados. Y, por cierto, a ustedes tampoco. Hoy es el último día de este congreso. Si en este momento alguien entrara a este auditorio y les informara que para poder recibir su constancia tendrían que contestar un pequeño examen acerca de las conferencias que aquí fueron presentadas, estoy segura de que ninguno aquí estaría muy contento. Incluso si nos dijeran: «No se preocupen, no los vamos a calificar». No nos gusta la posibilidad de sentirnos expuestos. Nos gusta hacernos retos, intentar solucionar problemas estimulantes, pero de preferencia en privado. Lo que queremos proponer es que les presenten a los niños oportunidades para resolver problemas. Oportunidades que ellos podrán tomar o no. Ya ustedes les han dado los hechos. Ahora, es necesario que les demos maneras en que puedan recuperar esos hechos ya hacer algo con ellos. Aquí tenemos un ejemplo: hace algunos años estaba enseñando a un grupo de niños de 3 años. Ya habíamos visto muchas palabras de lectura, entre las que se encontraban, por supuesto, los nombres de los niños. Pues bien, un día entramos a clase después de estar en el jardín, y los niños estaban sedientos. Teníamos en el salón una jarra de agua natural y muchos vasos azules de plástico, todos iguales, marcados en letras grandes con tinta permanente con el nombre de pila de cada niño. Yo le pedí a uno de los niños que tomara los vasos del estante y los repartiera a cada uno de sus compañeros para que pudiéramos servirles agua. Todos los vasos, recuerden, eran idénticos, azules, con letras negras. La única manera de saber de quién era cada vaso, era leyendo los nombres escritos en ellos. Y eso fue exactamente lo que mi pequeño alumno hizo.

Les enseñamos a los niños «Bits de inteligencia» –hablaremos de ellos más adelante–, que ilustran los trabajos de grandes pintores. Digamos que les hemos enseñado pinturas de Renoir, Van Gogh y Monet. Entonces, un día, entremezclamos los bits de estas pinturas y les pedimos a los niños que nos ayuden a clasificarlas por autor otra vez. Esto es mucho más divertido que solo preguntarles: «¿Cómo se llama esta pintura?». En algunas ocasiones, me gusta poner ahí una pintura que los niños no han visto, si bien es de un autor que ya conocen. No deja de sorprenderme la capacidad que los niños demuestran al reconocer el estilo en esa pintura y clasificarla correctamente.

Ahora, aterricemos esto. Supongamos que han leído ya nuestros libros y que quieren aplicar un programa en sus aulas. Veamos cómo podemos hacer que esto suceda.

En primer lugar, descarten la idea de poner un cartel afuera de su escuela que diga que llevan los programas Doman. Como hemos discutido antes, esto no sería cierto. Los verdaderos programas Doman son los que se llevan a cabo en la casa, en el hogar. Sé de muchas escuelas que se promocionan a sí mismas como «Escuelas Doman», pero eso no existe. Incluso hay personas que conducen cursos para padres, acerca de nuestros métodos. La mayoría de ellos nunca han estado en Filadelfia. Algunos de ellos quizás habrán tomado uno de nuestros cursos. Pero un seminario de una semana no los hace expertos. Muchos de estos cursos pseudos Doman presentan información desvirtuada. Esto nos perjudica en dos maneras: en primer lugar, las personas que asisten a esos cursos piensan que están recibiendo información de primera mano. No es así, pero ellos no lo saben. Están recibiendo una visión muchas veces distorsionada. Y cuando esos programas no funcionan, nos desacreditan. En segundo lugar, las personas que tomaron estos cursos no vendrán a nosotros, porque pensarán que ya lo hicieron. No obtendremos los resultados que deberíamos.

Entonces, ¿cómo puede hacerse bien? En primer lugar, intenten enlistar a las madres como aliadas. Anímenlas a leer los libros y hacer un programa en casa, no importa qué tan austero este pueda ser. Ustedes, como maestros, se verán beneficiados porque tendrán en su clase, niños que pueden aprender con facilidad. Su trabajo será más fácil y gozoso. ¿Alguna vez se han dicho «Cómo quisiera que todos mis alumnos fueran?», y pensamos aquí en nuestro mejor estudiante Bien, este es el primer paso para lograr ese sueño. Ahora, por supuesto, no todas las madres leerán el libro, e incluso no todas las que lo lean aplicarán un programa. Pero cualquier porcentaje de madres que lo hagan, es ganancia.

Si ustedes pretenden hacer algo del programa de lectura en sus aulas, no esperen obtener los mismos resultados que se presentan en nuestros libros. Ya hemos hablado de las desventajas del programa escolar en relación al programa casero. Sin embargo, hemos probado que es mejor, mucho mejor, tener un programa escolar moderado, que no tenerlo. Sean realistas en lo que pueden lograr: cinco grupos de cinco palabras cada uno, presentados tres veces al día, además de las matemáticas, los bits, el desarrollo físico, la música, y todas esas cosas que animamos a las madres a hacer, quizá sean demasiado para apretar en una mañana de trabajo, especialmente si consideramos que cada escuela tiene además su propio currículo.

En lectura, por ejemplo, en nuestro colegio, nosotros trabajamos solo con un grupo de palabras, un grupo de frases y un cuento corto o poema cada semana. Los libros de Glenn Doman son lectura requerida para los padres y los maestros. A todas las madres se les pide que hagan un programa de lectura casero, que consiste en las mismas palabras que estamos trabajando en la escuela. Las animamos a que hagan aún más si pueden y quieren. En las aulas, hagan sus sesiones de lectura (y de matemáticas, conocimientos enciclopédicos, o de cualquier programa que estén haciendo) interesantes, divertidas, creativas, fuera de lo ordinario. Nunca sean mecánicos. Usen mucha música en su voz.

Cuando mi hijo mayor, Leonardo, era pequeño, hice una grabación casera de él y de su hermana haciendo el programa en casa. En este video, él tiene exactamente 3 años 10 meses, y su hermana, Ana Elisa, un 1 con 3 meses. Ahí podremos observar

cómo se realiza el programa en casa, y cómo disfrutaban ellos con sus tarjetas de lectura y los bits de inteligencia, entre otras cosas.

Los bits de inteligencia ® son láminas elaboradas en cartón caple de 28X28 cm. Contienen ilustraciones de diez elementos relacionados en una sola categoría. Hay una gran variedad de cosas que podemos enseñar a los niños con el programa de conocimientos enciclopédicos, que usa este material. Ustedes pueden aprender más de este programa leyendo los libros *Cómo dar conocimientos enciclopédicos a su bebé*, o *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*, ambos por Glenn y Janet Doman. En el video puede verse cómo usamos los bits para aprender sobre la cultura china. Otra cosa que puede notarse es cómo Leonardo ya comenzaba a escribir palabras. Es importante mencionar que en Los Institutos no enseñamos a leer y a escribir al mismo tiempo, como si fuera un solo proceso. Leer es una cosa, escribir es otra. Se necesita ser capaz de leer para poder escribir. Es como aprender a entender el lenguaje oral, y por otra parte, aprender a hablarlo. Ya sabemos que los bebés pueden entender el lenguaje mucho antes de que puedan articular palabras que nosotros podamos entender.

Ese fue un ejemplo de cómo funciona un programa casero. Ahora, veamos un ejemplo del programa aplicado en la escuela. En el video se puede observar a pequeños de 2 años –los más jóvenes de la escuela–. En este grupo, hablamos exclusivamente inglés con los bebés, así es que las palabras de lectura que les presentamos están también en este idioma. Por cierto, también utilizamos el programa de lectura en inglés con los niños mayores, los de Primaria. Ustedes saben que un problema común cuando queremos enseñar a leer en inglés a los niños mayores es que intentan leer las palabras como si estuvieran en español, y, por supuesto, no es así como funciona en inglés. Así es que usamos el programa de lectura para enseñarles. También lo utilizamos con los niños que ya saben leer, para mejorar su ortografía y velocidad lectora. Recordarán que hemos mencionado que les damos a los niños los hechos para que ellos deduzcan las leyes. Eso es lo que hacemos con la ortografía. En lugar de pedirles que memoricen las reglas ortográficas, y después esperar que las usen cuando escriban, les presentamos cientos de palabras: los hechos. Pensemos en nosotros mismos: cuando tenemos una duda ortográfica, no repasamos en nuestra cabeza las reglas de ortografía para decidir cómo escribir alguna palabra. No: lo que hacemos es escribirla varias veces, de diferentes maneras, y entonces decidimos cuál se «ve mejor». ¿No hacen ustedes lo mismo? Bien, pues aunque los programas están diseñados para bebés, para niños entre los 0 y los 6 años, hemos visto que pueden aplicarse muy bien con niños mayores.

Ahora quiero hablarles de algo muy, muy importante. Todos los programas de los que hasta ahora hemos hablado, todos los libros que hasta ahora les hemos recomendado, se enfocan principalmente en el desarrollo del potencial de los niños sanos. Pero todos nuestros programas nacieron de los programas que hemos desarrollado para niños con lesión cerebral. Esta es una parte muy importante de nuestro trabajo. Miles de familias han llegado a nosotros de todos los continentes, buscando ayuda para sus niños con lesión. Es la parte más importante de nuestro trabajo porque de hecho estamos ayudando a estas familias a salvar la vida de sus hijos.

Ahora, cuando nosotros decimos «lesión cerebral», mucha gente se asusta. No entiendo por qué, pero es así. Muchas personas escuchan estas palabras y piensan en niños en coma, o con parálisis cerebral, autistas, o con Síndrome de Down. Por cierto, nosotros no llamamos a estos niños con las etiquetas que la comunidad médica les ha

asignado. Los llamamos por sus nombres y reconocemos que tienen una lesión cerebral. Trabajamos con sus familias todo el tiempo. Sus problemas son tan severos, que a nadie se le ocurriría cuestionar si tienen una lesión cerebral. Y, hablando generalmente, reciben toda la ayuda y el apoyo de su familia para mejorar.

Pero quiero hablar de otros niños, esos niños que estoy segura que ustedes han tenido en sus salones de clases. Incluso puedo asegurar que tienen por lo menos uno cada año. Son niños que hablan y caminan y que se han desarrollado moderadamente bien y que están en la escuela regular, pero, por alguna razón, hay algo que no está bien. Quizás es un niño que se cae con frecuencia, que es falto de coordinación, que es torpe. O puede ser una niña a la que le cuesta mucho tiempo y trabajo adquirir algún contenido académico, que sus compañeros comprendieron sin problemas. O el niño que no puede aprender a leer. Bien, el mundo también tiene etiquetas para estos niños. Los llaman hiperactivos, o disléxicos, o con problemas de aprendizaje, trastornos del desarrollo, o trastornos de déficit de atención. Pero nosotros los llamamos por sus nombres y reconocemos que ellos, también, tienen una lesión cerebral, solo que esta es leve.

El problema es que el resto del mundo puede ser que no lo reconozca. Los problemas de estos niños no son tan evidentes para el observador común, porque estos niños van a la escuela regular, caminan y hablan. Nadie culpa a un niño con parálisis cerebral por no caminar. Eso sería cruel. Todos saben que no puede caminar porque tiene una lesión cerebral. Pero culpamos a este otro niño por no leer. Creemos que es flojo. Creemos que no lo intenta con suficiente tesón. Sus problemas son lo suficientemente leves como para permitirle estar en la escuela regular, y casi pasar desapercibido entre los demás niños, pero suficientemente graves como para impedirle que avance al paso de sus compañeros. Esto es una tragedia, porque si nadie sabe que este niño tiene una lesión cerebral, nadie hará lo que se necesita para ayudarlo. Y hay muchas, muchas cosas que pueden hacerse. Hay una cura para la lesión cerebral. Y tenemos miles de familias para probarlo.

Ahora, veamos qué sucede con este niño en la escuela. Recuerden, nadie sabe que este niño tiene una lesión cerebral, porque, a pesar de sus problemas, es muy listo. Y por supuesto, todos piensan que uno no puede ser listo y al mismo tiempo tener una lesión cerebral. Pero eso es completamente falso. La lesión cerebral no evita que el niño sea inteligente. No tiene nada que ver con eso. Pero tiene todo que ver con limitar al niño en su capacidad para *demostrar* esa inteligencia.

Bien. Entonces, este niño comienza el ciclo escolar en alguno de los salones de ustedes. Les llevará algún tiempo a ustedes, unas semanas, intuir que hay algo que no va bien con él. Luego les llevará otro par de semanas confirmar que sí, en efecto, algo no va bien con este niño. Y después les llevará aún más semanas pensar en dónde están sus problemas y qué se puede hacer al respecto. Y no es que ustedes no sean buenas maestras, no, pero son, a fin de cuentas, humanas. Tienen muchos niños a su cargo. Entonces ustedes planean dedicarle más tiempo a este niño pero pasan los días, uno tras otro, y ustedes siguen pensando: quizá mañana. Hoy fue difícil. O quizás en verdad puedan pasar más tiempo con él, pero se dan cuenta de que no les es suficiente. Y de seguro, desearían poder hacer más. Hablan con su mamá y la perciben cansada. Ella sabe muy bien que algo anda mal, pero no sabe cómo resolverlo. Tiene ciertas reservas hacia la escuela y los maestros porque se da cuenta de que ellos tampoco tienen mucha idea sobre qué hacer. Así es que ella hace lo mejor que puede, lo que muy frecuentemente significa que lo lleva a un gran número

de terapias que producen pocos resultados, o al menos, resultados que sean significativos.

El año escolar continúa y muy pronto se termina. Con cierta incertidumbre, este niño es promovido al siguiente grado con la esperanza de que, de alguna manera, se ponga al corriente. El comienza el siguiente año escolar con una maestra que no lo conoce, y la misma historia se repite. Año tras año tras año. Aun si en algún momento es retenido en un grado. Su motivación disminuye y su frustración aumenta cada año. Ahora se ha convertido en un problema de disciplina. Puede ser que incluso sea expulsado de la escuela. De varias escuelas. Si se las arregla para terminar su educación formal, lo hará a pesar de sí mismo. El odiará todo lo que tenga que ver con la escuela y con aprender. Las probabilidades de que él caiga en la delincuencia son mayores. Y de obtener un buen trabajo, menores. Esta es la historia de muchos niños con una lesión cerebral leve sin diagnosticar. No la de todos, por supuesto, pero la de demasiados.

Pero si los padres de este niño saben que él tiene una lesión cerebral, y que hay una salida, una cura para la lesión, y si ellos hacen algo acerca de la situación, entonces las probabilidades están a su favor. Y es importante hacer notar que hablamos de «sus padres» porque esta es una labor demasiado titánica para el maestro. No estoy sugiriendo que si ustedes tienen un alumno como este niño, no hagan nada porque de cualquier forma no lograrán hacer una diferencia de todas formas. No, no, ustedes pueden hacer una diferencia. Pero es evidente que con tantos niños a su cargo, no podrán darle a este en particular, todo lo que él necesita. Nadie puede, excepto sus padres. Ellos lo aman más que nadie en el mundo. Ellos viven con él. Morirían por él. Y yo sé que hay muchos excelentes maestros en el mundo y que esta habitación está llena de ellos. Pero los maestros no viven con los niños, y aunque se desarrolla un cariño muy especial hacia los alumnos, difícilmente los amarán más que sus padres.

El programa que nosotros les enseñamos a los padres requiere tiempo. Mucho tiempo. No somos charlatanes. No les vamos a decir que le den una pildorita mágica, que usen la pomada maravillosa, y el problema se acaba. No. Les vamos a decir cuál es el problema de su hijo y qué puede hacerse al respecto. Algunas veces, los padres pueden incluso decidir sacar al niño de la escuela para hacer un programa intensivo de tratamiento. Otras familias se comprometerán con un programa menos ambicioso. Mientras más se dedique al programa, más rápidos y mejores serán los resultados. Pero esta es una decisión que solo los padres pueden hacer.

Ahora, ¿cómo podemos decirles a los padres que creemos que su hijo tiene lesión cerebral? Como dije antes, el término tiende a asustar a algunas personas. Pero, saben, los padres, y en especial las madres, muy en lo profundo ya lo saben. De cualquier forma, aconsejamos proceder con precaución. A fin de cuentas, estamos comunicando una corazonada, no un diagnóstico. Esto es lo que nosotros hacemos: Pedimos una entrevista con los padres. Les hablamos de las observaciones que hemos hecho. Procuramos ser lo más específicos posible. Entonces, amablemente sugiero que esta información podría indicar algún grado de *desorganización neurológica*. Este es un término muy cercano a lesión cerebral. Entonces continúo diciendo que hay ciertas cosas que muy específicamente se pueden hacer, y les doy un pequeño manual llamado *El camino hacia el bienestar*. Este resume nuestro trabajo en el último medio siglo. Para poderlo publicar en español, recibimos donativos de dos organizaciones: Cadena Promociones Inmobiliarias en México, y Fundación Orlandito en Puerto Rico. No tiene costo y es para las familias de niños con lesión cerebral. Es nuestro regalo al mundo.

Si percibo que la familia es receptiva, me acerco al término «lesión cerebral». Les digo que todo desorden neurológico, desde un problema leve de aprendizaje, es de hecho una lesión cerebral. Más tarde, si la familia se interesa por lo que lean en el manual, los animamos a que lean el libro *Qué hacer por su niño con lesión cerebral*. La mayoría de los padres comienzan a hacer un programa solo con el conocimiento adquirido a través de la lectura de este libro. Muchos de ellos se interesan entonces en avanzar al siguiente nivel, que es tomar el curso *Qué hacer por su niño con lesión cerebral*, para aprender cómo ayudar más a su hijo. Esta es la situación ideal, pero, de nuevo, es una decisión que solo corresponde a los padres. Ustedes pueden decirles que nos contacten si están interesados. Y sigan siendo un apoyo para ellos.

Resumiendo: si pudiéramos decir en unas cuantas palabras nuestro mensaje a ustedes, estas serían:

Escuchen a las madres. Crean en los niños. Hagan lo correcto. Enseñen con pasión.

BIBLIOGRAFÍA

Doman, G. (2004) *How to teach your baby to read*. Gentle Revolution Press.

Doman, G. Doman, J., & Aisen, S. (1984) *How to teach your baby encyclopedic knowledge*. Gentle Revolution Press.

Doman, G. (2001) *How to teach your baby math*. Gentle Revolution Press.

Doman, G. (1994) *How to multiply your baby's intelligence*. Gentle Revolution Press.

Doman, G. (2003) *What to do about your brain injured child*. Gentle Revolution Press.

Doman, G. Doman, D. & Hagy, B. (2001) *How to teach your baby to be physically superb*. Gentle Revolution Press.

Doman, J. (2006) *How smart is your baby?* Gentle Revolution Press

Doman, D. (2006) *How to teach your baby to swim*. Gentle Revolution Press.

Ponencia: *Música, cerebro y educación.*

Autora: RAQUEL BRONSTEIN MELCHENKER.

CURRÍCULUM VITAE

Licenciada en Educación Preescolar, realizó estudios de Sociología en la Universidad Iberoamericana. Forma parte como guía Montessori de Cuarto de Infantes, en la Asociación AMEI-WAECE de México, así como guía Montessori de la Casa de los Niños 3 a 6 años en la Asociación Montessori Internacional.

Cursó estudios de Pedagogía Musical con los pedagogos: Joss Wytack, Harry Setala, Gabor Friss, Astrid Duran, María del Carmen Silva y José Luis Aguayo entre otros.

Imparte talleres de iniciación, sensibilización y apreciación musical a niños de 2 a 8 años.

Ha publicado: *Juguemos con la música, Cantar es Divertido, Otra vez Cantar es Divertido, Si hay cantos, hay flores, Oncah Cuicatl, Oncah Xochitl, Cantos y Proyectos para fomentar la Interculturalidad y las Competencias en el Preescolar*, todos publicados por la Editorial Trillas.

Ha participado como ponente en foros nacionales y latinoamericanos de Educación Inicial y música. Por ejemplo, en el III Encuentro Latinoamericano de Música Infantil.

Es facilitadora musical en diplomados de creatividad en el Tecnológico de Monterrey y otras instituciones.

Imparte cursos de capacitación a padres, maestros, educadores y terapeutas sobre la importancia que tiene la música en el desarrollo del ser humano.

PONENCIA

*«El niño es un ser musical por naturaleza,
capaz de comprender y expresarse por medio de la música.»*

Pablo Torres Parres

Desde que nace, y aun en el vientre de la madre, el niño puede percibir el mundo sonoro que lo rodea. No es casualidad que la mayoría de los juguetes para bebés tengan sonido. La expresión musical aparece desde los primeros momentos, desde que el niño respira rítmicamente y se expresa por medio de mensajes sonoros, como el llanto, el balbuceo, gritos, etc. No es de extrañarnos que al nacer llamemos la atención del bebé a través del sonido, el canto, las sonajas.

Se ha definido a la música como el *lenguaje del alma* y es un lenguaje universal, sin fronteras. En efecto, la sentimos en cada poro de nuestro ser sin que sea necesario hacer uso de la razón. Simplemente se siente y nuestro cuerpo reacciona. A veces, nos estremecemos con una pieza determinada e incluso nos sorprendemos cuando nuestro cuerpo se mueve inconscientemente al ritmo de la música.

Es triste ver que en lugar de sentir la música como parte de nosotros la vemos como algo ajeno. En innumerables ocasiones hemos escuchado que alguien dice: «La música no se me da» o «yo no sirvo para la música». Sin embargo, la música es mucho más que saber tocar un instrumento o cantar bien. Todos la llevamos por dentro, somos seres musicales. Y saberlo es un buen inicio para desbloquearnos, en caso de que tengamos la sensación antes descrita. El siguiente paso es entrar en acción: cuando somos niños, nos damos permiso de cantar, bailar y jugar con la música y esta se vuelve una parte muy importante de nuestro ser. A medida que crecemos, actuamos como si alguien nos hubiera dicho que la guardáramos y que solo le diéramos permiso de salir en los lugares socialmente permitidos, como son una fiesta, un bar, etc. Sin embargo, a pesar de que ella está ahí con nosotros, se resigna a quedarse guardada. En cuanto la dejamos expresarse, sale y nos invita a movernos y a disfrutarla.

El canto es un elemento muy importante para establecer la comunicación entre el adulto y el niño. **«La canción infantil es el alimento musical mas importante que recibe el niño y se nutre de éste durante toda la vida»**, dice Violeta Gainza.

La canción es una herramienta de apoyo para cualquier área académica. Es un instrumento que «le da vida» a lo teórico. A través de canciones, el niño descubre el mundo que lo rodea y lo hace suyo. Conoce culturas y formas de vida diferentes, acrecienta su lenguaje, aprende nuevas palabras y forma frases novedosas, aprende a describir, a buscar homónimos y opuestos. Con las canciones, el niño se relaciona con sus pares de una manera gentil y amigable, Las canciones ayudan a relajar e integrar al grupo. Lo llevan de la mano a trabajar matemáticas a través del ritmo pues este se mide en tiempo y fracciones.

Utilizar el movimiento en canciones o rimas mantiene al niño constantemente motivado.

El movimiento, el ritmo y la música están íntimamente ligados. Los niños captan fácilmente el ritmo y la melodía de una canción infantil en forma global, como una totalidad y su cuerpo traduce ritmo y melodía en gestos y movimientos, sin ser necesario la comprensión profunda y racional de esta. Es por esto que, cuando oímos música, nuestro cuerpo reacciona de manera natural: nuestra parte musical interna se pone en contacto con la música de afuera y se produce una reacción corporal.

Emile Dalcroze –compositor y pedagogo musical– fue el iniciador de la gimnasia rítmica, donde se incorpora el movimiento corporal como un paso necesario para aprender el ritmo y la música. Afirma que nuestro cuerpo debe convertirse en música. La sensación del movimiento refuerza la percepción musical interior. De ahí la importancia de incluir movimiento en las canciones que se utilizan. Es el creador de las canciones con gestos. Debemos presentar las canciones acompañadas de diferentes movimientos y buscar todas las variaciones posibles. (Aquino Francisco: Cantos Para Jugar 2, Ed. Trillas.)

Debemos buscar canciones que nos agraden para cantárselas a los niños. Al mismo tiempo, debemos utilizar la imaginación y la creatividad tratando de encontrar la mayor variedad posible de actividades para hacer con cada canción. Podemos, por ejemplo, cantar una canción que el niño ya conoce con algún elemento nuevo. Puede ser cambiando el tono de voz, o cambiando el movimiento, o bien inventando otra forma para cantar, como puede ser substituyendo todas las vocales solo por la *a* o la *e*, por mencionar algún ejemplo.

La creatividad está en cada una de nosotros, lo importante es «echar a andar el motorcito» para que en cada actividad encontremos lo mejor que se pueda dar. Hay que olvidarse de los estereotipos y volvernos creativos, novedosos y divertidos. Vivamos cada actividad con la magia de la espontaneidad.

Los adultos que convivimos a cada momento con el niño, debemos permitirle llevar la música a flote, así como evitar cualquier obstáculo al desarrollo de su parte musical. La única forma de hacerlo es permitiéndonos disfrutar la música con él y dejar escapar esa musicalidad que tenemos dentro.

El Dr. Paul MacLean desarrolló la teoría del cerebro triuno, donde hay tres capas en la evolución del cerebro. El cerebro reptil que es el que se encarga de todo lo que tenga que ver con la supervivencia. Este cerebro está como botón central en el cerebro actual y se activa con música de tambores, ritmos y secuencias rítmicas. Es el cerebro más primitivo, que está en mayor actividad durante los primeros meses de vida. Este cerebro es el que nos motiva a movernos cuando escuchamos música, sobre todo si esta es rápida. El cerebro reptil se relaciona con nuestro actuar cotidiano, con el movimiento. El segundo cerebro es el medio, mamífero o límbico, que es el emocional, encargado de procesar las emociones. Es el cerebro de las relaciones y la motivación. Se estimula fuertemente con música de cuerdas y alientos y es la que nos lleva a la imaginación, al sentimiento. La tercera capa es la neocorteza, que es el cerebro intelectual, racional y conceptual. Tiene una relación directa con la escritura, la lectura, la lógica, y es donde las ideas se cristalizan. Esta parte del cerebro está relacionada con las habilidades de abstracción. Se ha observado que la música barroca lenta o el canto gregoriano la estimulan debido a sus determinadas frecuencias.

MacLean afirma que activar las tres partes del cerebro con la música y el movimiento corporal abre nuevos canales de percepción. Para poder llevar las ideas de la neocorteza a la acción por medio del cerebro reptil, es necesaria la motivación la cual viene del cerebro límbico.

Otra aportación importante es la teoría del cerebro derecho y cerebro izquierdo de el Dr. Roger Sperry, en donde el hemisferio derecho es el encargado de las emociones, el soñador, el ritmo; y el hemisferio izquierdo es el estructurado, el racional, el lógico. Muchos tienen la creencia que si se trabaja con música solo se estimula el hemisferio derecho, pues entra en acción la emoción, pero también se trabaja la parte izquierda pues la música, ya sea en su creación, ejecución o disfrute, requiere de patrones de pensamiento lógicos, conocimientos matemáticos y manejo del lenguaje, que son actividades del hemisferio izquierdo.

La música se procesa en varias áreas del cerebro. El hemisferio izquierdo procesa el ritmo mientras que el derecho el tono y la melodía.

Además, si agregamos movimiento, entra en acción el cuerpo calloso y así se activa todo el cerebro.

Existen muchos estudios y teorías de la relación que existe entre la música y el cerebro para un mejor aprendizaje y todas tienen aportes muy importantes.

Desde mi punto de vista, como guía Montessori y educadora, y a partir del trabajo diario con los niños, puedo constatar que trabajar con música, cantar con los niños, movernos con diferentes ritmos, jugar a cambiar frases en las canciones, involucrarnos y convertirnos en gallinas para cantar como gallinas o buscar cantidad de palabras para describir las cualidades que tiene el pelo, hace que el niño se abra a recibir información, hace que este goce el momento y lo pueda retener en su mente, lo invita a querer saber más, a ampliar sus criterios y a investigar más sobre el tema, y esto lo hace de una manera amigable, divertida, novedosa y creativa.

¿Cuándo empezar? En toda época, desde el nacimiento hasta la vejez, teniendo a la música como una compañera de juego, así como lo hace el niño, ese niño que se convertirá en hombre.

Tenemos que abrazar a la música como a una gran amiga e irnos de la mano con ella durante toda la vida. De esta forma, nuestra existencia será más plena, divertida y placentera.

Ponencia: *La resolución de conflictos en el salón.*

Autor: JESÚS AMAYA GUERRA.

CURRÍCULUM VITAE

Profesor titular de la Licenciatura y la maestría en Ciencias de la Educación
Departamento de Educación de la Universidad de Monterrey, México.

Licenciado en Ciencias de la Educación con acentuación en Educación Especial en la Universidad de Monterrey, es especialista en Kinesiología y Disfunción Cerebral en el Centro de Investigaciones Biopedagógicas de la Ciudad de México. Asimismo, obtuvo su Maestría en Desarrollo Organizacional en la Universidad de Monterrey, y es doctorado Curriculum y Aprendizaje con la acentuación en Tecnología Educativa y Sistemas Cognitivos en la Universidad Norte de Texas. Sus estudios posdoctorales los ha cursado en el área de *Brain Research*, dentro del Programa de Velma Schmidt de la Universidad Norte de Texas.

Sus 25 años de experiencia en los niveles educativos de preescolar hasta postgrado, educación especial y educación bilingüe e ESL en Estados Unidos y México le avalan como profesional.

En colaboración con Evelyn Prado Maillard, ha publicado varios libros, entre ellos:

Cuéntamelo y Leo, Editorial Castillo, (1998).

Estrategias de aprendizaje para universitarios: Una visión constructivista, Editorial Trillas, (2002).

Padres obedientes. Hijos tiranos. Una generación preocupada por ser amigos y que olvidan ser padres, Editorial Trillas, (2003).

Padres duros para tiempos duros. Hijos exitosos educados con carencias, disciplina y fracasos, Editorial Trillas, (2005).

¿Qué hago si mi media naranja es toronja? Guía para comprender, tolerar y amar a la pareja usando el cerebro, Editorial Trillas, (2005).

Falacias y fracasos de la educación hoy. Guía para maestros y padres reorientando lo esencial de la educación, Editorial Trillas, (2005).

Colección de FabuVirtudes. Serie de fábulas e historias que construyen el carácter y forman en las virtudes, Editorial Trillas (en prensa).

PONENCIA

Ahora más que nunca es difícil mantener el manejo de la disciplina y la resolución de conflictos en el salón o aula. Los niños están expuestos a un sinnúmero de presiones como disfunciones familiares, violencia, sexo, drogadicción, depresión, permisividad conductual y coerción intelectual y académica, entre otros. Esto produce un niño preescolar poco resiliente o resistente, impulsivo y desafiante, difícil de educar e instruir. El propósito de este taller es proporcionar herramientas pedagógicas y disciplinarias para educar a esta nueva generación de padres y alumnos del nuevo milenio.

Ponencia: *Aspectos prácticos del método Montessori.*

Autora: MARÍA DEL PILAR GÓMEZ ULIBARRI.

CURRÍCULUM VITAE

Es guía Montessori para niños de 3 a 6 años desde 1974.

En 1971 fue cofundadora de Comunidad Educativa Montessori A.C., escuela que inició con nueve niños y ahora tiene 600. Trabajó en ella como guía durante tres años y, posteriormente, como Coordinadora General, por diez años.

Colaboró intensamente en la formación de promotoras Montessori del Proyecto Manantial para niños de escasos recursos, proyecto del que todavía es asesora.

A lo largo de 17 años trabajó en la Catequesis del Buen Pastor, así como en la Asociación que agrupa esta catequesis.

En 1986 terminó su entrenamiento como Terapeuta de parejas en la Asociación Mexicana de Terapia de Pareja A.C.

En 1988, a petición de Renidle Montessori y de Silvia Dubovoy, asumió la dirección del Centro de Estudios de Educación Montessori A.C.

En 1993 terminó su preparación como entrenadora AMI y hasta la fecha dirige el Centro, es miembro de su Junta Directiva e imparte el entrenamiento AMI de Casa de los Niños, a la vez es Supervisora de escuelas, Examinadora en cursos AMI, Conferencista nacional e internacional y supervisa cinco de los siete Cursos Asociados a AMI en la República Mexicana.

Por más de 12 años consecutivos ha encabezado la parte pedagógica del grupo que organiza los encuentros, seminarios y congresos nacionales e internacionales.

PONENCIA

En cada época, el ser humano ha tenido que responder a los retos que en ese momento se le han presentado.

No creo que haya épocas más fáciles o difíciles, a cada uno le parece más difícil la que está viviendo.

Nosotros tenemos que afrontar los errores del pasado, muchos de ellos por falta de conciencia y de conocimientos como la contaminación atmosférica y la del agua, ya de por sí escasa.

También violencia, secuestros, etc., lo que nos hace vivir tanto a nosotros como a nuestros niños con miedo e inseguridad.

Tenemos una responsabilidad para el futuro:

- o El uso correcto de los recursos naturales;
- o El de desarrollarnos cada uno al máximo de nuestras potencialidades para el desarrollo del universo.

Tenemos obligación de preparar la vida que nos seguirá, que será superior a la nuestra pero que no podrá existir sin nosotros.

Tenemos obligación de preparar el terreno para las generaciones futuras.

Cada ser humano tiene que poner su granito de arena para solucionar las dificultades y para tratar de dejar el mundo un poco mejor de lo que lo encontró.

¿Cómo podemos preparar a nuestros niños para el mundo en que van a vivir?

Además, no sabemos cómo va a ser ese mundo.

El mejor camino para conseguirlo es el niño mismo, él nos muestra el camino del AMOR, nadie se resiste al amor de un niño, ellos son capaces de transformarnos en más humanos.

También nos muestran el camino del PERDÓN, aunque los regañemos injustamente, ellos nos buscan nuevamente y lo olvidan.

El niño lleva dentro la vida y la regeneración de la humanidad.

Cada niño que nace es como el arco iris una esperanza para el mundo.

Como padres de familia nos planteamos: «¿Cuál es la mejor opción educativa para nuestros hijos?»

La respuesta de mi marido y la mía, en su momento, (tenemos cinco hijos), después de mucha investigación, fue Montessori. Y tomamos tan en serio esa elección que he dedicado mi vida a continuarla y hacerla crecer para dar oportunidades a otros.

María Montessori hizo enormes descubrimientos en relación al niño y los plasmó en una pedagogía educativa. No solamente hizo descubrimientos, sino que los aterrizó en un método y una filosofía concretos.

Ella también preparó a los maestros en el cómo llevarlo a cabo. Otros métodos educativos han carecido de esta ventaja y cada educador interpreta mejor o peor lo que el autor quiso decir.

El próximo año es el centenario de la primera casa de los niños que puso MM en el Barrio de San Lorenzo, en Roma, Italia.

¿Será que el planteamiento que hizo hace ya un siglo se haya quedado obsoleto?

De ninguna manera, porque los descubrimientos que ella hizo a través de la observación, parten de la esencia del hombre, que no cambia. Cambian las circunstancias, la moda, los prejuicios, etc. Pero la esencia de la humanidad no cambia. María Montessori nos dice: «Solo la naturaleza que ha establecido unas leyes determinadas y que ha fijado algunas necesidades del hombre en vías de desarrollo, puede dictar el método educativo preciso, que consiste en satisfacer las necesidades y las leyes de la vida».

El objeto del trabajo de María Montessori fue el hombre, el ser humano, esa especie única, dotada de muchos dones especiales, a la que se le han dado tantos regalos. Basó su estudio en una observación científica de la especie. Y su propósito era **AYUDAR A LA VIDA.**

Su propuesta contempla al ser humano, cuyas características fundamentales serán siempre las mismas. Esto nos habla de que, aunque haya avances tecnológicos importantes, habrá cambios en el estudio de estos por el hombre, pero estos no modifican la esencia del hombre.

Reconoció en el ser humano **Tendencias Humanas**, potencialidades que lo ayudan a cubrir sus necesidades básicas.

Materiales
Alimentación
Vestido

Espirituales
Arte
Adorno

Refugio
Defensa

Cultura
Religión

Para poder cubrir estas necesidades, el hombre cuenta con ciertas tendencias que lo conducen a satisfacerlas.

- **Las tendencias humanas son hechos que no cambian, que se han dado desde el inicio de la humanidad y que permiten al hombre cubrir sus necesidades.**
- **Guías internas para el crecimiento.**
- **Impulsos que dirigen al individuo a realizar acciones que le brindan satisfacción individual y lo llevan a perpetuar espíritu humano.**
- **Son de carácter universal y han existido desde la aparición del hombre sobre la tierra. Aún están presentes por estar relacionadas con la esencia del hombre.**

Estas tendencias, que no cambian y que han acompañado al hombre desde el principio de la humanidad, le han permitido llegar al punto de desarrollo en que se encuentra.

Tendencias Humanas:

Exploración
Orientación – Orden
Comunicación
Socialización
Adaptación
Abstracción – Imaginación
Trabajo
Autocontrol, Corregir su propio error
Exactitud, repetición
Trascendencia espiritual, Arte, adorno cultura

El recién nacido tiene que hacer el trabajo formativo correspondiente a la esfera psicológica.

Durante los 3 primeros años, en una parte de la vida olvidada por el individuo que lo experimenta, se crean los poderes humanos básicos:

- Lenguaje.
- Movimiento.

Toman forma ciertos poderes sensoriales.

Se forman las funciones psíquicas del individuo.

Las funciones se desarrollan separadamente.

Es el momento del Creador inconsciente.

De 3 a 6 años, la naturaleza del trabajo de desarrollo cambia.

Lo que va a desarrollar ahora son las funciones, los poderes que fueron creados antes, ahora los va a desarrollar a través de experiencias conscientes, ejercitando su voluntad.

Por un lado, habrá una extensión de la conciencia a través de actividades en el ambiente. Por el otro, tendrá que perfeccionar y enriquecer los poderes formados. Construir perfeccionamiento a través de actividad significativa. Las manos guiadas por la inteligencia empiezan a realizar trabajos definitivamente humanos.

Está ocupado haciendo siempre algo con sus manos, por esta razón fue llamada la bendita edad del juego. Este juego, sin embargo, es realmente trabajo en su propio desarrollo. Por eso MM lo llamó el trabajador consciente.

Las metas de la educación:

- Ayudar al niño a desarrollarse a sí mismo, aceptar que nosotros no vamos a desarrollarlos;
- Ayudar al niño a adaptarse a las condiciones de su presente con armonía.

¿Qué es lo que Montessori nos brinda?

La Dra. Montessori nos habla de los fundamentos de su descubrimiento. La triple relación entre:

EL NIÑO, EL ADULTO Y EL AMBIENTE

Esta relación está basada en las necesidades del niño.

El NIÑO necesita:

UN AMBIENTE PREPARADO.

Ambiente = Manifestación del amor del adulto hacia el niño.

Ambiente preparado especialmente para él.

Propicia el desarrollo de la personalidad total del niño.

Permite que se manifiesten y se sigan las Tendencias Humanas.

Permite la libertad necesaria para completar sus necesidades de desarrollo.

Provee lo necesario para que se alcancen niveles sucesivos de independencia de pensamiento y de actividad.

Este debe contener todo lo necesario para satisfacer los intereses de los niños que se encuentren en él.

Ayudar al niño a responsabilizarse en el cuidado del ambiente.

En ese AMBIENTE PREPARADO va a desarrollar:

AUTOESTIMA



AUTOIMAGEN

VOLUNTAD

Logros

Conquistas

Éxitos

INDEPENDENCIA

Debe ser creciente; cuando nacen son totalmente dependientes, poco a poco, biológicamente van siendo más independientes.

La independencia es indispensable para el buen desarrollo del niño MM nos dice: «Toda ayuda innecesaria a un ser en crecimiento es un obstáculo para su desarrollo. Es como si el niño nos gritara "Ayúdame a hacerlo yo solo"»

Al actuar por ellos mismos, dirigen su vida y llegan a ser conscientes de sus poderes y habilidades.

LIBERTAD - DISCIPLINA

Libertad para:

- o Moverse.
- o Escoger con que trabajar.
- o Trabajar por el tiempo que quiera.
- o Trabajar a su propio ritmo.

Elección

Tomar la decisión

Llevarla a cabo

Vivir las consecuencias de la elección

Así desarrollan la habilidad para mantenerse en sus decisiones, se disciplinan a sí mismos: AUTODISCIPLINA.

La libertad es una característica netamente humana, los animales no actúan con libertad, nos escogen de manera consciente, lo que hacen es seguir sus instintos.

La libertad es la más grande responsabilidad del ser humano.

Tiene que vivir las consecuencias.

Mi libertad termina donde empieza la del otro.

La otra cara de la moneda de la libertad es la disciplina, los límites que deberán estar claramente establecidos.

Los límites son el marco de referencia dentro del cual el niño puede moverse, esto genera seguridad, saben a que atenerse.

Las características de los límites son:

- Claros
- Limitados
- Siempre puestos pensando en el bien del niño.
- Consistentes

Hay muchos que opinan que en Montessori los niños hacen lo que quieren. Nada más fuera de la realidad.

Los niños en Montessori:

- Pueden elegir con qué trabajar (dentro de lo que ya les ha sido presentado).
- Pueden moverse libremente en el ambiente (mientras no interrumpen el trabajo de los demás).
- Pueden trabajar con el mismo material el tiempo que quieran (siempre y cuando estén realmente trabajando y usen el material en forma adecuada).

CON QUÉ CONTAMOS:

Ambiente preparado.

Trabajo y concentración.

Interés (se construye sobre conocimientos anteriores).

Trabajo real que satisface las necesidades de los niños.

Grupo de edades mixtas protege y estimula el interés.

Grupos de dos sexos.

Se toman en cuenta las diferencias entre los niños.

Ritmo, habilidades, destrezas.

El tiempo que cada niño requiere es diferente.

La otra parte de la triada, NIÑO, ADULTO AMBIENTE es el ADULTO.

Observación.

Fe en las potencialidades del niño.
Confía en sus capacidades.
Respeto a su dignidad como persona.
Reverencia.
Compromiso.
Cada hombre es único: «Sigán al niño».
No ser obstáculo para él.
Conocer el proceso.
Preparar el ambiente.
Mente absorbente.

Períodos Sensitivos:

- Orden.
- Lenguaje.
- Movimiento: «El hombre no se desarrolla en la universidad, sino que inicia su desarrollo mental a partir del nacimiento».
- Desarrollo de los sentidos.

Es sencillo ver que para llevar a cabo Montessori no es suficiente tener un juego completo de material y conocer las presentaciones exactas del mismo, esto es necesario, desde luego, pero hay mucho más. Requiere que el educador (y por supuesto no me refiero solo a los guías o maestros, sino a los padres, primeros educadores del niño) conozca al niño y sus necesidades, que conozca la etapa de desarrollo por la que atraviesa, ser un gran observador, etc. Pero, sobre todo, necesita un gran cambio interno, profundo, que nos haga encarnar en nuestra vida esa filosofía, que en lo profundo entendamos y respetemos lo que un niño representa para el futuro de la humanidad.

Hay un peligro real y es que queriendo dar al niño lo mejor, no le pongamos límites y dejemos que él tome el mando de nuestras vidas.

Los grandes cambios solo pueden darse desde la infancia. Entonces, los cambios que queremos para el futuro, necesitamos empezarlos con los niños de hoy, solo así se llevarán a cabo.

Necesitamos trabajar por un mundo futuro mejor que el que tenemos en el que haya paz. Pero la paz es mucho más que el cese de la guerra. La guerra de las naciones, de alguna manera, representa nuestras propias guerras. Cuando la guerra del Golfo, yo me cuestioné muchas veces: «¿Cuál era mi responsabilidad personal en esa guerra?». Porque es muy cómodo decir «ellos» están en guerra. Mi responsabilidad está en mis guerras personales con los que me rodean, en mi falta de aceptación del otro en el no hablar con aquel, en la crítica o el juicio de alguien, etc.

No va a existir paz mientras sigamos promoviendo escolares insatisfechos y competitivos. Mientras sigamos dando a las calificaciones en las escuelas el significado de orgullo para unos, de conformismo para otros y de frustración para muchos más. Cuando no deberían más que representar lo que nos falta por conocer de una materia.

No hay ningún adulto que no se haya formado a partir del niño que fue.

Todo lo que poseemos ha sido construido por él, por el mismo niño que fuimos durante los dos primeros años de vida.

Si hay alguna esperanza de ayuda y salvación solo puede provenir del niño: porque el niño es el constructor del hombre.

El espíritu humano está ávido de explorar para conocer, el estudio no es otra cosa que una exploración del conocimiento humano acumulado a través de la historia, que nos conduce a nuevos descubrimientos y conocimientos; pero esta exploración debemos llevarla a cabo de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que nos encontremos para poder aprovechar las características con las que se cuenta.

Lograr esto requiere de esfuerzos muy serios que nos conduzcan por el camino correcto.

Sólo así habrá en el futuro un nuevo amanecer.

Un nuevo florecer.

Ponencia: *La articulación interniveles, un compromiso institucional para su concreción práctica.*

Autora: RUTH HARF.

CURRÍCULUM VITAE

Profesora de Jardín de Infantes y de la Universidad de Buenos Aires.
Buenos Aires

Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicología, es profesora de la Universidad de Buenos Aires y profesora en Institutos de Formación Docente (IES S.C., de Eccleston). También es Directora del Centro de Formación Constructivista y como autora ha publicado infinidad de libros educativos, entre los que destacamos los siguientes: *Estrategias para la acción directiva*, en colaboración con varios autores, Novedades Educativas (en prensa); *La Articulación Interniveles, un compromiso institucional*, coautora, Nahuel; *Conduciendo la escuela; ¿La institución y sus directivos o los directivos y su institución?*, en colaboración, Tiempos; *La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes*, libro escrito en colaboración con Patricia Stokoe, Paidós. España; *La Expresión Corporal en el proceso educativo*, trabajo en colaboración, presentado en el Congreso Nacional de Ciencias de la Educación de San Luis, editado por la Facultad de Ciencias Humanas. Asimismo, ha sido autora de numerosos artículos en revistas pedagógicas y ha coordinado cursos para educadores en todo el país.

Consultora del Ministerio de Educación y Culto de la República del Paraguay y para la Organización de Estados Iberoamericanos y el Ministerio de Educación de México, es miembro de los Equipos Técnicos del Ministerio de Educación de la República Argentina, así como Capacitadora de la Escuela de Capacitación de la ciudad de Buenos Aires (CEPA). Forma parte del equipo de expertos en proyectos de capacitación para docentes y directivos de Nivel Inicial, Primaria y Media.

PRESENTANDO LA PRESENTACIÓN: *¿Solo hay Articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario?*

No nos resulta nueva la preocupación sobre el tema de la relación entre las instituciones de diversos niveles de la enseñanza, sobre la relación entre los Equipos de Conducción de estas instituciones y sobre los diversos aspectos que contribuyen a optimizar u obstaculizar una real y efectiva Articulación.

Tampoco nos es ajena la necesidad de elaborar y/o apropiarnos y adecuar posturas teóricas a esta particular problemática.

La oportunidad y la demanda de este documento surgió, en este caso específicamente, de la Dirección de Nivel Inicial, a partir del trabajo realizado con directivos de Inicial y Primaria de la Capital Federal, en los últimos años.

De todos modos consideramos que este escrito se puede constituir en un documento de trabajo y discusión también para los otros niveles de la enseñanza, los cuales podrán reemplazar los mitos y supuestos, las prácticas habituales y demás ejemplificaciones explicitadas en este escrito, por aquellas que sean más pertinentes a su realidad.

Como anexo reproducimos comentarios de un docente de Nivel Medio cuando le fue acercada una copia de este escrito, a modo de ejemplo de una lectura contextualizada y transferida a otra situación.

PRESENTACIÓN

¿De dónde surge la preocupación acerca de la Articulación?

- ◆ De que tenemos una historia de depositación en algunas personas –docentes de sala de 5 años y de primer grado– de esta que es en realidad una temática y problemática institucional. Y hablamos de depositación y no de delegación, ya que hay una especie de desprendimiento con respecto a la **Articulación**: «le corresponde a otro». No se perciben muchas veces claramente las implicaciones que este tema tiene para el funcionamiento institucional en su totalidad, en cuanto sistema.
- ◆ De la necesidad de comenzar a rever el funcionamiento atomizado, sectorizado, parcializado de nuestras instituciones, a partir del planteamiento de algunos asuntos clave, en este caso la **Articulación interniveles**.
- ◆ De la necesidad de no seguir ignorando, de abordar, de hacer lecturas fundamentadas y resolver desde una perspectiva más profesional y menos apoyada en los vínculos personales y las dificultades cotidianas en la gestión institucional, focalizada generalmente en las relaciones que se establecen entre miembros de ambos niveles, especialmente cuando comparten la misma edificación.
- ◆ De la demanda de «limpiar», en el campo de estas dificultades, aquellas que se deben a vínculos personales, de aquellas que corresponde analizar desde visiones más globales, generales, «profesionales».
- ◆ El propósito es comprender la necesidad de revisar los compromisos que los miembros de las instituciones tienen para con ellas, desde una mirada profesional, poniendo el acento en los saberes expertos que conforman su rol.
- ◆ Partimos del supuesto de que el hecho de que no esté suficientemente instalado el «hábito» de la reflexión conjunta entre ambos Equipos de Conducción, como parte del ejercicio profesional, ayuda a que se dependa casi únicamente de factores vinculares, de personalidad, de motivaciones individuales.

◆ Consideramos que, en la medida en que se pueda cambiar la mirada, se podrán buscar nuevas estrategias de resolución de situaciones problemáticas. Cambiar la política de «feudos», regidos por la lógica del poder, por una política de institución, dirigida por la lógica de la razón.

◆ El tema de la **Articulación** se presenta muchas veces con un alto grado de ambigüedad: por un lado, parece poder resolverse fácilmente en las palabras, en el discurso empleado. Pero, por el otro lado, aparecen cotidianamente dificultades que hacen pensar que quizá no se están cumpliendo los propósitos declarados, reproduciéndose así la tensión entre el discurso y la práctica, tensión en la cual estamos habitualmente todos comprometidos.

Se constata que el tema de la **Articulación** es recurrentemente tema de todo tipo de proyectos, pero en general se registra que falta una clara definición con respecto a los aspectos institucionales a los que se aplicará este proceso de **Articulación**. Se resalta, en forma genérica, la necesidad de aplicar la **Articulación** a aquellas «áreas que competen al proceso de enseñanza y de aprendizaje».

En general se nota que se habla de la **Articulación** como necesidad, sin especificar para quién es esa necesidad; se dirige a un destinatario anónimo.

Otro de los aspectos interesantes es que se pone el acento en el chico de 5 a 6 años. Se ubica claramente la **Articulación** entre la última sección del Nivel Inicial y el primer grado de la Primaria.

Dicho de otro modo: en general se habla de **Articulación** como necesidad, sin especificar muchas veces las dimensiones y/o destinatarios del proceso. Se hacen referencias a aspectos como:

- ◆ Áreas que competen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- ◆ Última sección del Nivel Inicial y primer grado de Primaria.
- ◆ Docentes de la sala de 5 años y de primer grado.

Se advierte en los proyectos de **Articulación** que el acento está puesto en los niños de 5 a 6 años y en la necesidad de diagnosticar sus posibilidades para manejarse congruentemente con los funcionamientos propios de cada uno de los niveles involucrados.

Visto de esta manera, se plantea la **Articulación** más bien como una integración: continuidad de objetivos y metodología. Es interesante preguntarse si esta continuidad de la enseñanza, entendida como proceso de educación permanente, implica necesariamente que la Primaria, o los primeros grados, deberían ser una continuación del Nivel Inicial.

Cabe destacar que los protagonistas habituales de las actividades de **Articulación** son los docentes de sala de 5 años y primer grado: esto implica una localización o limitación del concepto de **Articulación**. No compromete explícitamente a la institución como totalidad. Cuando la conceptualización apunta a la institución en su totalidad, hace referencia a la continuidad pedagógica, nexos o conexiones entre niveles, proyecto común; pasaje sin fracturas.

Poniendo el acento en los alumnos, los Diseños Curriculares plantean la necesidad de una coherencia interna, la cual implica comunicación a doble vía, entre los niveles, para propender a la continuidad del proceso educativo de nuestros alumnos.

Nuestros supuestos

Dadas estas ambigüedades, y poniendo la mirada en la institución en su totalidad, y en los Equipos de Conducción en particular, el incluir en una propuesta de **Articulación** la gestión de los directivos de diferentes niveles se fundamenta en:

a) la posibilidad de encontrar situaciones que permitan la reconversión de eventuales conflictos de intereses correspondientes a la cotidianidad de nuestras escuelas,

b) la posibilidad real de subsumir estos conflictos en problemáticas más generales y comunes, en las cuales se pueda percibir la necesidad de una verdadera relación de interdependencia y cooperación, para el logro de objetivos, referidos en este caso a la **Articulación**.

Es a partir de ello que comenzaremos a encontrarnos con la **Articulación** como un objeto de estudio y análisis. Trataremos de adentrarnos en esta «trama articular» con una mirada diferente.

Partiremos desde lo diario y cotidiano y trataremos de que un enfoque reflexivo, con marcos conceptuales quizás ampliados, nos ayude a comprender la compleja trama de variables que intervienen en este proceso institucional.

Será justamente este intento de ampliar la mirada, este intento de analizar qué es lo que implica, abarca y compromete la **Articulación**, lo que creemos que nos permitirá pensar en modalidades alternativas de encararla.

Es real que así enunciado no parece requerir un nivel de decisión de complejidad muy grande, pero también es cierto que, en el momento en que los Equipos de Conducción de las Instituciones se abocan a la tarea denominada **Articulación**, ya sea proyectándola, coordinándola, asesorando, haciendo seguimientos, etc., se encuentran a menudo con que las dificultades reales muchas veces están muy alejadas de lo que los textos clásicos anticipan que debería suceder.

Proponemos una mirada distinta sobre la **Articulación**, una mirada reflexiva y comprensiva de la realidad que facilite el trabajo institucional, respetando y comprendiendo posturas anteriores, pero permitiéndonos la incorporación de nuevos enfoques.

En este documento explicitaremos una serie de reflexiones, a modo de respuestas a distintas preguntas; algunas quizá ya se hayan planteado con anterioridad, mientras que otras probablemente recién ahora se planteen. De este modo intentaremos poner la **Articulación** en el centro de nuestro hacer, pensar y sentir, en la convicción de que poco a poco se podrán entretelar nuevas modalidades de acción, estrategias comunes y compartidas con los directivos de los otros niveles, y que comprometan a toda la comunidad educativa en su concreción. Procuraremos así abrir líneas, caminos, que faciliten el análisis de una de las realidades funcionales esenciales en una institución educativa.

Consideramos la existencia de diversos tipos de saberes que fundamentan la **Articulación**:

- ◆ Aspectos conceptuales, aportes teóricos desde diversas disciplinas, diferentes enfoques.
- ◆ Aspectos actitudinales en referencia a la **Articulación**, necesidad de una actitud favorable hacia ella, compromiso ideológico implicado en ella.
- ◆ Aspectos procedimentales, dificultades que se presentan para su implementación.

¿Cómo proponemos resolver la inclusión de nuevas miradas y lecturas sobre la Articulación?

- ◆ Empleando, para estructurar esta mirada analítica y reflexiva, nuestras experiencias, nuestros saberes y supuestos, y escritos de diversos autores, cuyos aportes teóricos, muchas veces provenientes desde otras disciplinas, no han sido elaborados especialmente para el tema que nos ocupa y preocupa en este momento, pero que son pertinentes a nuestros propósitos.
- ◆ Estableciendo relaciones entre estos insumos, a veces muy distintos entre sí, con una lectura posiblemente diferente de la propuesta original tanto por los autores mencionados, como por los protagonistas de las experiencias áulicas y responsables de la gestión institucional.
- ◆ Seleccionando y adecuando aquellos conceptos que nos serán de utilidad para ir desarrollando los diferentes temas.
- ◆ Seleccionando, adecuando, resignificando y a veces organizando procedimientos concretos que apunten a la **Articulación**, anudando alternativas, actores y circunstancias diversas.
- ◆ Acudiendo a menudo a la reiteración e incluso a la redundancia en definiciones, descripciones, explicaciones, referencias, relatos. Esto se debe en muchos casos a la necesidad de establecer nuevas relaciones entre conceptos, los cuales si bien han sido abordados en otras partes del documento, adquieren nuevos significados en cada red de relaciones que se va estableciendo. Reiterar y redundar se emplean como estrategias para armar la emisión del discurso, más que como estrategias para la recepción del mismo.
- ◆ Entendiendo este documento como apoyo para la reflexión, no como un diagnóstico total del estado de situación en nuestras instituciones, ni tampoco como directivas a ser implementadas.

Es muy probable que las ideas aquí explicitadas ya hayan sido abordadas en muchas instituciones: en estos casos estas líneas podrán funcionar a modo de legitimación, explicitación y socialización de dichas experiencias y concepciones.

PASADO Y PRESENTE DE LA ARTICULACIÓN

Los mitos que persisten

Se trata de supuestos que adoptan distintas «máscaras» –mitos, rutinas y tradiciones–: marcos teóricos considerados válidos, ideas aceptadas porque forman parte de la historia o de una hipotética «legislación» que, aunque generalmente ignorada, mantiene vigentes tales supuestos:

- ◆ La articulación entre Nivel Inicial y Primaria es asunto de los maestros de sala de 5 años y los maestros de primer grado.
- ◆ Es para que los chicos de Nivel Inicial no sientan tanto el pasaje a la Primaria.
- ◆ Es para que los maestros de Primaria se enteren de lo que pasó con los chicos en el Nivel Inicial.
- ◆ Es para que los maestros de Nivel Inicial vayan haciendo los cambios que los maestros de Primaria necesitan.

♦ Se logra con un par de visitas de los chicos de Nivel Inicial a los primeros grados de la Primaria.

♦ Se logra en una reunión entre los maestros de primer grado y sala de 5 años para informarse mutuamente sobre cómo serán las visitas.

Como podemos notar, en estos y otros mitos, la **Articulación** no es concebida realmente como un «asunto institucional», como algo que involucra a toda la institución y aún al Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires y sus diversos estamentos, sino como algo que concierne solo a una parte de ellos.

Para situarnos en nuestros propios marcos de referencia, sea para confirmarlos, o para ampliarlos, profundizarlos o cambiarlos, recurrimos al diccionario:

Articulación: Unión de dos piezas o partes de un instrumento o máquina. En las plantas: la unión de una parte con otra distinta de la cual puede desgajarse. Articular: Unir, enlazar.

Integración: Integrar: Dar integridad a algo: componer un todo con sus partes integrantes

Es a partir de estas definiciones que podemos comenzar a interrogarnos acerca del verdadero significado de este concepto, pensando en las consecuencias que tiene el adscribirse a una u otra de las nominaciones anteriores.

Articulación hace referencia a la existencia de partes separadas que, por lo tanto, conservan su **identidad**, y que a la vez se **necesitan mutuamente** en función del mejor cumplimiento de una actividad que las involucra a ambas.

Esta mutua necesidad, sin perder la identidad, se ve reflejada más claramente en el concepto de **Articulación interniveles** que sostenemos.

Si preferimos hablar de **Integración** para referirnos a la relación posible entre los niveles, nos encontramos que pone de manifiesto la existencia de un todo integrado, donde de algún modo la identificación de cada una de las partes integradas se diluye en la conformación del todo.

Podemos entonces preguntarnos:

♦ ¿Qué es lo que se pretende en la Institución Escolar, entre los Sistemas de la Enseñanza?:

⇒ ¿Que se logre una **Articulación** entre partes, consideradas y aceptadas como diferentes, poniendo de este modo el acento en lo que tienen de diferentes?

⇒ ¿O se prefiere que se dejen de considerar, o se soslayen, estas diferencias para poner el acento en las igualdades, habilitando así la posibilidad de una **Integración**, desde el supuesto de que solo así es posible la **Integración**?

Es evidente que las cosas nunca son terminantes, pero de todos modos es un buen ejercicio comenzar los planteamientos por aspectos extremos como punto de partida para reflexionar sobre lo que ya existe, para así poder comenzar a cuestionar la razón misma de su existencia.

Analogías: el cuerpo humano y la cocina

Es interesante encontrar analogías en otros ámbitos. Para la **Articulación**, por ejemplo: si tomamos como objeto de conocimiento al cuerpo humano, el concepto de **articulación** hace referencia a la relación entre partes claramente diferenciables, cada una de las cuales, sin embargo, es necesaria para la producción de una actividad unificada: las articulaciones de los miembros superiores son las que permiten que podamos realizar todas las actividades cotidianas que comprometen a nuestros brazos; estos movimientos involucran diferentes huesos articulados entre sí con un fundamental criterio de necesidad mutua.

Si avanzamos en nuestras analogías, nos encontramos con un excelente ejemplo para el concepto de **Integración** en la cocina. Para poder preparar una torta necesitamos «integrar» todos los elementos en una masa compleja, en la cual ya no podremos diferenciar a cada uno de ellos, pero sí podremos comprender que el resultado de calidad de la masa total depende de que cada uno de los elementos que la integran esté en buen estado, que sea la cantidad conveniente, y que mantenga la proporción adecuada en relación a los otros ingredientes.

Como podemos advertir, si intentamos trasladar estas definiciones de diccionario y estas analogías al ámbito de la Institución Escolar, veremos que existe la urgente necesidad de redefinir términos a fin de comprender la realidad con la cual trabajamos.

Esto significa preguntarnos si los problemas que presenta la temática de la **Articulación y/o integración** se debe a cuestiones técnico-organizativas, a cuestiones de comprensión conceptual o a cuestiones de base ideológica.

Percepción de la Identidad de los diferentes Niveles de la enseñanza

Podemos también comparar con las dificultades que se presentan en la **Articulación** entre los otros niveles de la enseñanza, por ejemplo entre Primaria y Secundaria, y Secundaria y Universidad.

Si comparamos poniendo el acento en las diferencias, es porque queremos enfatizar las características particulares que se dan en nuestra situación, para comprenderla mejor y poder actuar en consecuencia:

- ◆ A diferencia de Primaria y Secundaria que –salvo en establecimientos que tienen a su cargo los dos niveles– se encuentran en espacios distintos, en muchos casos Nivel Inicial y Primaria coexisten en un mismo edificio.
- ◆ Ya que el Nivel Inicial es el más joven de todos ellos y comenzó a funcionar en salas ubicadas en las Escuelas Primarias, históricamente se los ve más como una totalidad que a los otros niveles.
- ◆ En el Nivel Inicial, la existencia de los JIN (Jardines de Infantes Nucleados), presenta una particularidad que en general se percibe como un obstáculo: cada Equipo de Conducción de Nivel Inicial está en relación con más de un Equipo de Conducción de Primaria.
- ◆ Entre los otros niveles hay más diferencias estructurales, las cuales son conocidas y aceptadas por todos. Por ejemplo: la cantidad de docentes con los que los alumnos están en contacto diariamente diferencia claramente al Nivel Primario y al Secundario, como así también la complejidad de los contenidos que se abordan o que debieran abordarse en cada uno de ellos.
- ◆ En cuanto al Secundario y a la Universidad –o terciarios no universitarios–, el grado de profesionalización de las carreras constituye un aspecto diferenciador, sobre el que tampoco hay dudas.

Si bien los puntos señalados no agotan las dimensiones que se pueden tener en cuenta para analizar las percepciones que existen acerca de las características de cada Nivel, nos hablan de la complejidad del proceso de **Articulación**.

LA ARTICULACIÓN COMO ASUNTO/PROYECTO INSTITUCIONAL

La articulación en la dinámica institucional

Para sostener que la **Articulación** es un asunto institucional, explicitamos una serie de afirmaciones:

- ◆ La **Articulación** va más allá de las personas, de los edificios o los contenidos tratados aisladamente.
- Involucra el rol que cada actor de la situación educativa desempeña en la Institución.
- Hace referencia a los niveles del Sistema Educativo como Institución.
- ◆ Desde nuestra perspectiva la **Articulación** debería ser un eje que atravesase todo el Sistema Educativo, desde Inicial a Media o Terciario incluidos.
- ◆ La **Articulación** es una cuestión institucional: no se trata solamente de articular contenidos o niños o docentes, sino que se articula la institución en su totalidad, considerada tanto contexto como texto; es decir, la institución contexto en tanto «enmarcador» y condicionante de los procesos que en ella suceden, y texto en tanto objeto que debe «sufrir» o «gozar» de la Articulación.

Hacemos referencia a la institución entendida como sistema, abarcando tanto a todos sus actores como a los procesos que en ella suceden.

- ◆ La **Articulación** y su relación con el concepto de sistema:
 - Pasar del abordaje de la **Articulación** en una escuela considerada como conglomerado o sumatoria de grados y/o salas, al abordaje de la **Articulación** en una escuela considerada como institución, desde una perspectiva sistémica, significa en muchos casos cambiar nuestra postura frente a ella.
 - No quiere decir necesariamente cambiar las actividades que se vienen realizando, sino reflexionar sobre ellas y resignificarlas:
- ◇ ¿Qué incidencia tiene la institución en tanto sistema, sobre este proceso articulador?
- ◇ ¿En qué medida los efectos de la **Articulación** afectan a la institución como totalidad, a partir de considerar su cualidad sistémica?
 - Es esta relación de ida y vuelta entre ambos conceptos: **Articulación** e institución, la que se puede ver modificada si optamos por una mirada sistémica.
 - ¿Qué quiere decir «mirada sistémica»? Asociada a esta idea de la **Articulación** como asunto institucional, está la exigencia de coherencia interna y externa, en cuanto a propósitos y modalidades, y la necesidad de participación –diferenciada de acuerdo a los roles de todos los actores–, en cuanto a la circulación de información y toma de decisiones.

- Encarar a la **Articulación** solo como una secuencia de actividades elaborada entre los docentes de sala de 5 años y de primer grado, conlleva el peligro de continuar percibiendo la escuela como una entidad atomizada, de seguir proyectando y realizando cosas sin analizar la Articulación desde la necesidad de una coherencia y compromiso institucional global. Una concepción sistémica nos llevará a considerar a las partes interrelacionadas, no yuxtapuestas ni actuando por sumatoria o mera agregación.

- ♦ El pivote de todo proceso articulador lo constituye el Equipo de Conducción. De ello resulta que muchas veces la primera dificultad para el logro de la **Articulación** se origina dentro de los propios Equipos de Conducción. Como ejemplo podemos mencionar el uso de espacios, o de algo tan «trivial» como los teléfonos: todo ello puede y debe ser considerado un problema institucional que se debe ir modificando.

- ♦ La **Articulación** se puede ver como estado y como proceso, como función y como estructura. Se deberá comprender a qué se refiere, cuáles son los fundamentos que la sustentan, se deben sostener o adquirir actitudes favorables hacia ella, también se deben poner en juego y elaborar estrategias para facilitar e impulsar la **Articulación**, con el fin de lograr una continuidad en el sistema.

Los dominios organizacionales del campo institucional. Su relación con la Articulación

Para desarrollar este título deseamos apelar al marco teórico propuesto por Schvarstein y Etkin, que nos parece muy pertinente para la ocasión, permitiéndonos establecer relaciones que quizá no estaban en las intenciones originales de los autores.

Schvarstein y Etkin hacen referencia a los **dominios de la organización**. Plantean que la noción de dominio es esencialmente instrumental y operacional. Podremos utilizar esta noción para analizar algunas de las situaciones que se pueden presentar en una institución, en este caso referidas a la **Articulación**. Entre estos dominios están presentes relaciones de mutua causalidad, que son justamente las que determinan la dinámica interna de una organización.

El concepto de **dominio organizacional** permite hacer una lectura diferente de la estructura y la dinámica del campo institucional en el cual actúa el Equipo de Conducción. Nuestro objeto de interés: la **Articulación**, puede ser analizada desde las conceptualizaciones que se hacen sobre las organizaciones en general.

Si consideramos el **dominio de las relaciones**, podemos observar que las organizaciones están constituidas por personas articuladas entre sí por medio de un sistema de roles. Los vínculos entre ellos tienen que ver con la cultura institucional establecida y con las necesidades y deseos individuales de los participantes.

Es sumamente interesante la consideración que se hace en el libro de que es la heterogeneidad del conjunto la que determina la existencia de conflictos los cuales se resuelven a menudo a través de las relaciones de poder. Sostienen entonces que la que impera en este dominio es **la lógica del poder**.

Comenzamos de este modo a vislumbrar cómo la **Articulación**, analizada desde este dominio, no puede dejar de tomar en consideración la lógica que lo sostiene. Es esta **lógica del poder** la que explica y permite resignificar una gran parte de las dificultades que se nos presentan a diario.

Esta afirmación parte de sostener el supuesto de que a muchas de las dificultades se las lee, analiza y comprende desde una lógica inadecuada para la situación en cuestión. (Problemáticas que tienen que ver con **la lógica de la racionalidad** y que se analizan con la **lógica del poder**: por ejemplo, distribución de espacios en una institución que, en lugar de considerar las necesidades en función de un Proyecto Institucional, considera prioritariamente factores como: a quién correspondía originariamente, antigüedad en el cargo, posición que se ocupa en la Institución, etc.)

Si hacemos referencia al dominio de los propósitos, tenemos que definirlo, en primer término como el dominio de las metas, de los objetivos, de los propósitos.

En este dominio entran no solo los propósitos de la institución, desde lo más macro hasta lo más micro, sino también los propósitos de los individuos que la conforman.

Es interesante destacar que la contradicción entre propósitos institucionales y propósitos grupales o individuales no es una «mala palabra», a condición de que esta contradicción guarde cierta pertinencia, es decir, que no deje de tener como referente único y último la supervivencia y el devenir de la institución. ¿Cuál se considera la lógica imperante en este dominio?: pues como se nos hace obvio, aunque a veces infrecuente, es la lógica de la racionalidad, ya que justamente lo que determina este dominio es la búsqueda de racionalidad en los propósitos.

Esta se constituye en una interesante puerta de entrada para el tema de la Articulación: en la explicitación de los propósitos institucionales la Articulación ocupa un lugar preponderante, y por lo tanto, al ser analizada desde este dominio, se comprende que es la lógica de la racionalidad la que debiera regirla.

Por último Schvarstein y Etkin hacen referencia al dominio de las capacidades existentes. Lo llaman de este modo y no simplemente dominio de los recursos, para poner en el primer plano de la reflexión no solo los medios materiales como ser edificios, recursos financieros o maquinarias, sino también los sistemas, las normas, las declaraciones de principio.

Las capacidades («el estar preparados para») también forman parte de este dominio. Incluyen explícitamente los esquemas de valores y las creencias y mitos que existen como argumentos disponibles para explicar por qué se eligen ciertos procedimientos y no otros. La lógica imperante aquí es la del usufructo: una capacidad se acumula en este dominio, en tanto su utilización tenga algún sentido para la organización.

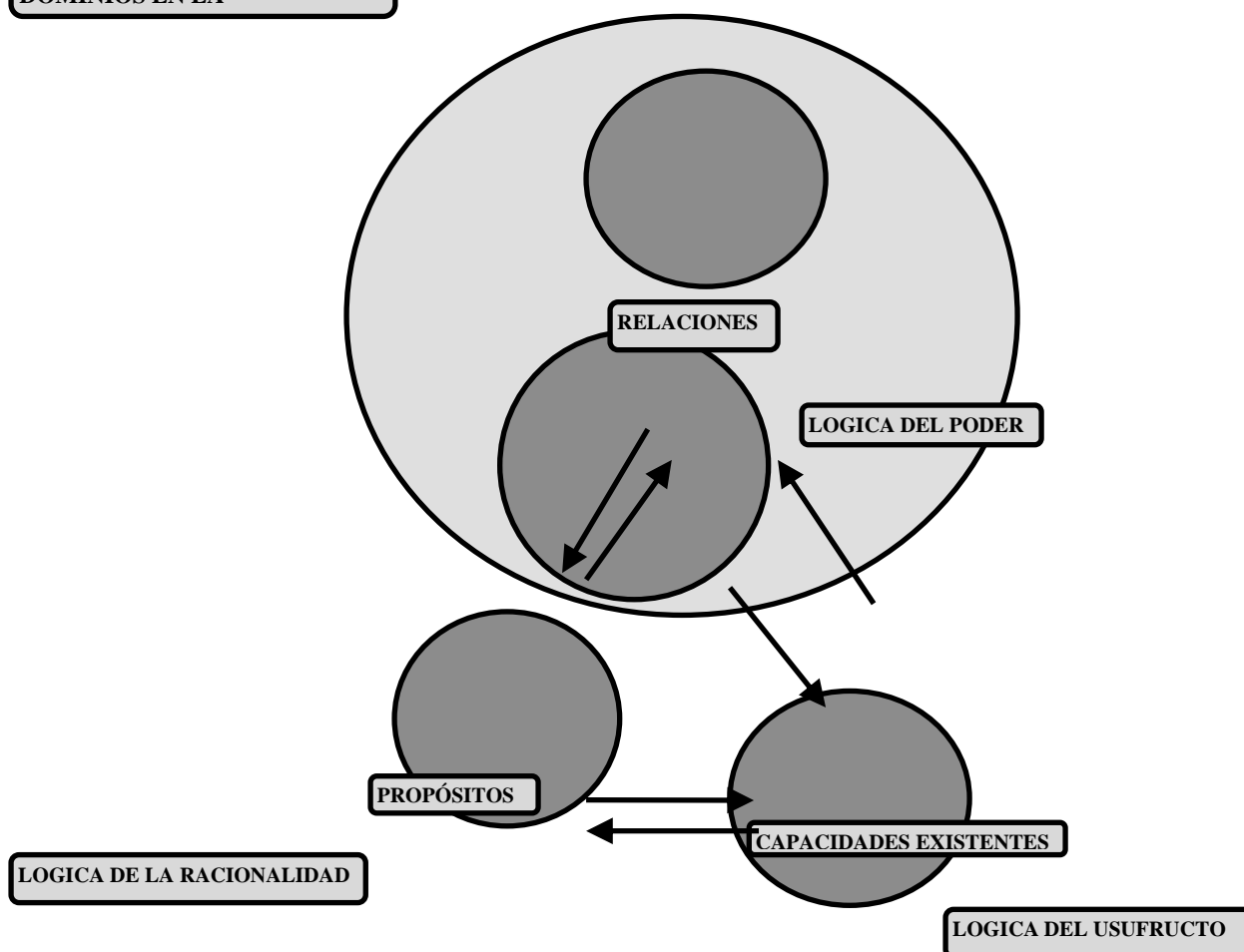
¿Qué lugar le encontramos en este dominio al tema de la Articulación? Pues un lugar fundamental, ya que los elementos constitutivos de este dominio son los que muchas veces obstaculizan la Articulación: tanto en lo referido a los recursos materiales, como a las capacidades de los miembros, a las declaraciones de principios, a los ritos y creencias que tiñen la mirada sobre los procesos de Articulación.

Recordamos que «capacidad» es, en este contexto, sinónimo de «estar preparado para»: cuando surgen dificultades en la Articulación cabe preguntarse si la institución está preparada para llevarla a cabo desde cada una de las capacidades mencionadas; por ejemplo: las declaraciones de principios indican un rumbo, pero:

- ¿Los recursos materiales son adecuados?;
- ¿Los protagonistas –docentes y directivos– están capacitados?;
- ¿Fueron revisados los mitos y creencias que circulan sobre la Articulación?

La lógica del usufructo nos lleva a preguntarnos inmediatamente sobre el sentido y la significatividad que en la institución se le otorga a la Articulación: ¿a quién y para qué le sirve?

INTERACCIÓN ENTRE DOMINIOS EN LA



Relaciones entre dominios

Entre el dominio de las relaciones y el de los propósitos encontramos como elemento conector el concepto de rol. Es justamente este concepto de rol el que permite dar cuenta de un proceso de búsqueda de congruencia entre relaciones y propósitos.

Este tema de los roles en la Articulación nos lleva a plantearnos la problemática de la definición de los «perfiles» pertinentes para que la Articulación se ponga en marcha y avance.

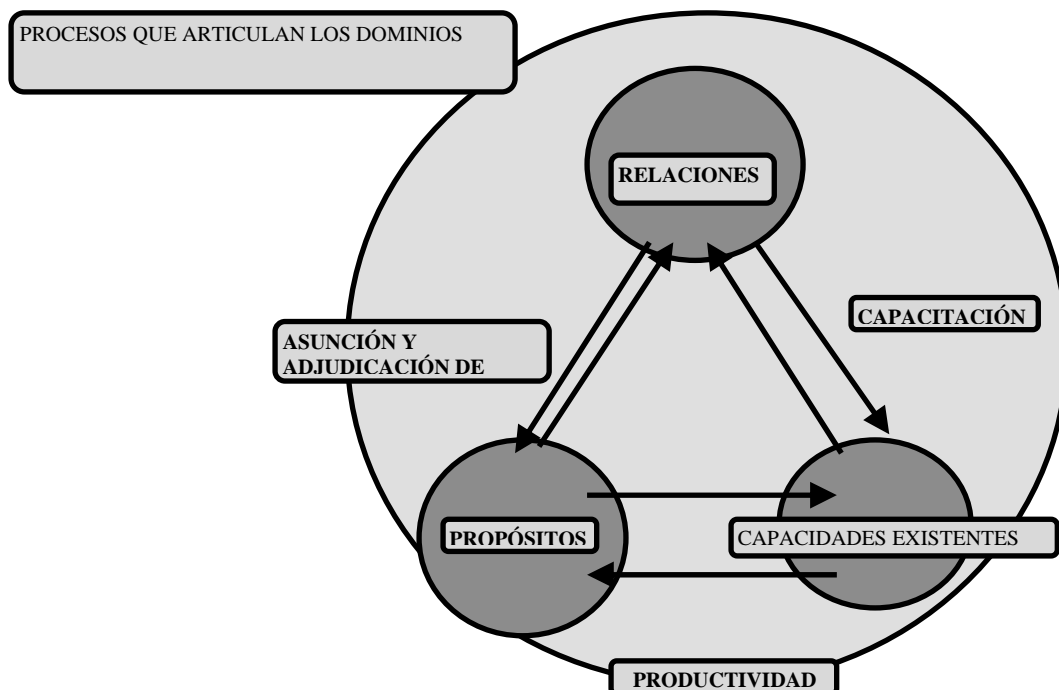
Los procesos que permiten articular el dominio de las relaciones con el de las capacidades existentes –en este caso referido a las personas– son los de capacitación, tendientes a la adquisición, por parte de los integrantes, de las aptitudes necesarias para utilizar las capacidades existentes. Este es un proceso que se da en función de posibilitar un mejor desempeño de sus roles. Es justamente uno de los propósitos de un Proyecto de Articulación entre Inicial y Primaria, el apuntar a la capacitación y asesoramiento de los actores que intervienen; incluyendo a los equipos de conducción y los de ejecución de toda la Institución.

Entre el dominio de los propósitos y el de las capacidades existentes podemos considerar que una capacidad puede utilizarse y es propósito de la organización que su uso sea el más eficiente. De ahí que sean los procesos de productividad los que enlacen la lógica de racionalidad (propósitos) y usufructo (capacidades existentes).

La productividad, entendida entonces como la tendencia al uso más eficiente de las capacidades existentes, es un proceso estructural en la organización que coadyuva a su funcionalidad.

Esta productividad, que podría hacer referencia a una visión organizacional-empresarial de diversas instituciones, nos permite en nuestro caso un planteamiento clave, en cuanto a la necesidad y utilidad de la Articulación, con lo cual volvemos a nuestro punto de partida:

plantear modificaciones implica comenzar el planteo desde las razones de existencia de la Articulación.



Los dominios, las lógicas, la articulación y las dificultades

Si la **Articulación** –entendida como un asunto institucional– es comprendida como positiva y necesaria, ¿dónde radican las dificultades que se presentan muchas veces?:

- ◆ Debe ser, y es, un propósito pertinente con los demás propósitos y metas institucionales (**dominio de los propósitos**).
- ◆ Es un proyecto institucional llevado a cabo por diversas personas, relacionadas entre sí por un sistema de roles, entre las que habitualmente se suscitan diversos conflictos de intereses, a las cuales la **Articulación** no puede ser ajena (**dominio de las relaciones**).

Comprender que la **Articulación** implica acciones concretas de personas concretas, nos lleva a incluir el análisis de las relaciones entre los diversos integrantes de la Institución, las cuales se rigen –de acuerdo al marco teórico anteriormente abordado– por la **lógica del poder**.

- Implica una secuencia de actividades que apelan a las capacidades, tanto referidas a recursos materiales, como humanos, e incluso normativas y concepciones ideológicas (**dominio de las capacidades**).
- Comprender a la **Articulación** en tanto acciones concretas de personas, dentro de marcos normativos, ideológicos y culturales, en tiempos y espacios reales y con recursos concretos, nos lleva a analizar detenidamente las capacidades existentes, respondiendo en este caso a la lógica del usufructo.

◆ Si podemos analizar la **Articulación** desde cada uno y todos estos dominios, como así también desde las relaciones que se establecen entre ellos y las lógicas que los rigen, podremos observar la necesidad de coherencia en el análisis y abordaje de la **Articulación**:

- Nos permitiremos sostener que el modelo de los dominios para la comprensión del campo institucional puede «completarse» haciendo referencia a la necesidad de una especie de ordenamiento jerárquico: creemos que el dominio que debe en cierta medida «dirigir» y «encausar» a los demás es el **dominio de los propósitos**, con la **lógica de la racionalidad**.
- Los **dominios de las relaciones y de las capacidades existentes** nos permiten comprender la realidad institucional, pero no pueden constituirse, con su **lógica del poder** y su **lógica del usufructo**, en marco suficiente de las tomas de decisiones institucionales.
- La **Articulación** debe ser valorada fundamentalmente, prioritariamente y primeramente desde el **dominio de los propósitos**, con la lógica que lo rige: la **lógica de la racionalidad**, a la cual deberían supeditarse tanto el **dominio de las relaciones** con su **lógica del poder**, como el **dominio de las capacidades** con la **lógica del usufructo**.

El Equipo de Conducción y su protagonismo en la Articulación:

Queremos también explicitar que en este documento el acento está puesto de modo claro y definido en la **Articulación** entre los Equipos de Conducción. Esta es una opción ideológica, metodológica y conceptual, la cual parte de la firme convicción de que es el Equipo de Conducción de una institución quien debe «conducir» los procesos que en ella se producen; uno de los cuales sin duda es el de la **Articulación**.

Esta **Articulación** difícilmente podrá ser conducida por aquellos que no comienzan el planteo de la **Articulación** entre ellos mismos.

Son los integrantes del Equipo de Conducción de los diferentes niveles quienes tienen un conocimiento más amplio de la institución. Esta «mirada institucional» difiere, en función del rol de conducción, de la visión quizá más restringida de docentes y padres, ya que su rol es también más acotado.

Son los miembros de los Equipos de Conducción de los diversos niveles quienes pueden percibir las relaciones articuladas y las posibles fracturas entre los distintos dominios e inferir la lógica que subyace, así como la forma en que los roles son asumidos y/o adjudicados.

Es esta posibilidad de percibir y evaluar el conjunto del sistema institucional, lo que los sitúa en una posición privilegiada para conducir el desarrollo de un Proyecto y para asesorar a los actores que intervienen.

Es también esta posibilidad la que crea la responsabilidad de asumir un rol en la conducción en el cual prevalezca la complementariedad, cooperación y colaboración entre los Equipos de Conducción de los diversos niveles, para procurar los acuerdos que favorezcan la **Articulación**.

Esta **Articulación** debería comenzar por el trabajo al interior de los propios Equipos de Conducción de los diversos niveles quienes, al reconocerse como entidad con intereses y necesidades comunes, deberán buscar estrategias que les permitan iniciar caminos de elaboración de proyectos conjuntos que den respuestas a las demandas, procurando resolver en forma conjunta las dificultades que se vayan presentando.

Se procurará de este modo poner el acento en la complementariedad, y no en la suplementariedad o en el enfrentamiento. Es «estar con el otro», y no «en vez del otro» o «contra el otro».

LAS TRANSICIONES DE LOS NIÑOS DURANTE SU ESCOLARIDAD

5.1 Los alumnos y su trayectoria escolar: Las transiciones y la Articulación

José Gimeno Sacristán, en un artículo de *Cuadernos de Pedagogía* hace referencia a la **transición** de la Primaria a la Secundaria, y aborda en el mismo una serie de ideas que nos parecen interesantes para aportar a la explicitación de la significación que puede tener el pasaje del Nivel Inicial a la escuela Primaria para los niños.

Comienza utilizando el concepto de **rito de paso** (Van Gennep, 1960) para referirse a «la peculiar forma que adoptan determinados momentos en la vida de los individuos en el seno de la cultura a la que pertenecen, en los cuales tienen que abordar la necesidad de adaptarse a normas de conducta diferenciadas que implican reacomodaciones en las formas de vida personal, en las relaciones sociales y también en sus identidades personales».

Como podemos ver, se hace hincapié en la necesidad de comprender la existencia de diferentes modalidades de comportamiento, respondiendo a diferencias en las pautas establecidas en los distintos niveles del Sistema de Enseñanza.

¿Qué les sucede a las personas cuando pasan por estos ritos?:

- ◆ Cambia el estilo de vida. El del niño y también el del grupo familiar, empezando desde datos tan cotidianos como los horarios, las vestimentas, etc.
- ◆ Las exigencias que el medio plantea no son las mismas, desde la aparición de las «tareas o deberes», hasta las modalidades de la propia actividad en el grado.
- ◆ Cambia también el estatus que se tiene en el grupo social: «El nene va a la Primaria».

Es **interesante remarcar** que Gimeno Sacristán sostiene que «por lo general, los ritos marcan procesos de **progresión** dentro del curso de maduración personal y social, aunque también existen otros de **regresión**».

Dicho en otras palabras: «se producen transiciones en los pasos con ganancias de posiciones, frente a otras en las que se experimentan pérdidas».

Entender este pasaje como un proceso con «ganancias» y «pérdidas» permite comprenderlo como un proceso de vida, y como tal comparte con otras transiciones esta dualidad: casarse, cambiar de empleo, mudarse, etc.

Otro de los puntos a enfatizar es ver el modo por el que nuestra sociedad establece una serie de ceremonias que apuntan a destacar estos **ritos de paso**: «Se celebran procesos previos preparatorios, se desarrollan actos para resaltar la **transición** misma y

ocurren también procesos de adaptación posteriores al nuevo estatus alcanzado. Los ritos pueden ser meramente simbólicos y festivos, pero en ocasiones no dejan de carecer de dolor y hasta pueden ser traumáticos.»

Desde esta mirada las fiestas de fin de curso, con las distintas formas que ellas puedan asumir –diplomas, regalos, canciones– tienden a resaltar este rito de paso, destacándolo como transición relevante en la vida del niño.

La importancia de esta **transición** no se establece únicamente por el hecho de pasar de un nivel a otro, sino, además, porque ambos niveles marcan notorias diferencias en cuanto al modo de comportamiento esperado; ello se debe a que, como dice Gimeno Sacristán:

«La vida dentro del sistema escolar global, con todos los usos que ha generado, puede concebirse como un peculiar mosaico de culturas, acogedora en su seno de subculturas diferenciadas por las que tienen que transitar los individuos en función de la edad y de las opciones educativas que toman».

En algunas ocasiones este «mosaico de culturas» hace que las transiciones impliquen experiencias más complejas ya que los niños tienen que hacer frente a **discontinuidades** muy marcadas, también puede suceder que se les presenten normas y pautas muy diferentes, con niveles de exigencia muy disímiles –no ponemos el acento en si esta diferencia implica mayor o menor exigencia en uno u otro nivel, lo importante es destacar la posibilidad de un desnivel muy marcado–.

En otras ocasiones la **transición** de un nivel a otro se da de un modo gradual, y se manifiestan procesos paulatinos de adaptación.

Ante ello plantea Gimeno Sacristán que: «La trascendencia de una transición no solo reside en su notoriedad o en la brusquedad en la falta de graduación que plantea, sino que depende también de la cantidad de cambios que se acumulen para los sujetos al pasar por una de ellas. Dicho de otro modo: el carácter problemático de un cambio para los alumnos no sólo está en los desniveles a superar, sino también en el tipo y número de alteraciones que acumule».

Estas consideraciones no nos llevan a lamentar la existencia de estas transiciones, estos **ritos de paso**: el alumno se apropia de los contenidos escolares siguiendo un determinado «ritmo educativo» (Whithead, 1965). Lo que sí podemos proponernos es que este tránsito no implique sobresaltos innecesarios o se constituya en instancia traumática.

Es importante la diferencia que Gimeno Sacristán plantea acerca de a quiénes puede incluir una **transición** inadecuada, distinguiendo entre las dificultades que se le pueden presentar a un niño en forma individual, o cuando afecta a grandes grupos, considerando en este último caso que ello se deberá a «que los planteamientos educativos están globalmente mal planteados». Ello nos lleva a considerar que las estrategias que podamos establecer para abordar esta **transición** deberán considerar la diferencia entre las necesidades del grupo general y los modos individuales de resolución.

El concepto de **pares dialógicos** nos permite comprender que en algunos casos la cuestión no consiste en tener que elegir entre conceptos, ideas o situación antagónicas, sino en aceptar su coexistencia: ambos elementos del par antagónico coexisten en una misma realidad «dialogando» entre sí.

El tema de la **continuidad y la discontinuidad** es ejemplo de ello: nos encontramos simultáneamente en la realidad escolar con la **continuidad** –entendida como deseo de mantener aquello que se percibe como estable, conocido y seguro–, y también está la **discontinuidad** concebida como una variable necesaria de todo proceso vital.

La **discontinuidad** es considerada imprescindible en tanto y en cuanto tanto este proceso vital responde a una realidad compleja, que transcurre en un tiempo relativamente prolongado, pero que simultáneamente está conformada por una serie de «mojones»: entidades conformadas por ambientes diferentes, con sus propias significaciones, tanto individuales, como sociales y culturales.

Es por ello que Gimeno Sacristán plantea que se puede hacer referencia a estas transiciones «...no solo como experiencias subjetivas que afectan a alumnos, sino como desconexiones estructurales objetivas dentro del sistema que se pueden y se deben abordar con estrategias de política educativa para una mayor eficaz conexión, con mecanismos de coordinación y con programas específicos».

La última pregunta que podríamos hacernos es **a qué se debe la necesidad de este concepto de transición**: si ambos niveles tuviesen características idénticas o similares, no tendríamos que preocuparnos por este **rito de paso**.

Responde a ello Sacristán afirmando que: «Las **transiciones** no son un concepto inventado, sino un cúmulo de experiencias y momentos con significado y evidencias palpables, que muestran su presencia al detectarse disparidades entre los ambientes en los que se transita: si aquellas existen es porque hay desniveles y diferencias cualitativas entre las orillas en proceso de aproximación o de separación».

«El paso de un estadio a otro de la escolaridad necesariamente presupone un cierto grado de desconocimiento sobre el porvenir y los retos que nos depara, que se traduce en desconcierto y en incremento de la ansiedad (Murdoch, 1986). Eso es norma en múltiples situaciones de la vida como parte de los procesos de maduración, y lo es también en el sistema educativo.»

EJES TEMÁTICOS, ASPECTOS, ELEMENTOS, SOPORTES TEMÁTICOS, SOBRE LOS QUE SE PUEDE APLICAR LA ARTICULACIÓN

Hechas las previas consideraciones sobre los dominios organizacionales de las instituciones y sobre la transición que los niños viven en ellas, cabe preguntarse por los ejes posibles de la **Articulación**.

No es nuestro ánimo diferenciarlos para elegir entre ellos, sino simplemente mostrar cómo en general la **Articulación** toma como punto de referencia aspectos parciales; de allí surgen algunos de los principales obstáculos para su concreción efectiva:

- ◆ Entre chicos, de diferentes niveles de la enseñanza.
- ◆ Entre los contenidos abordados en los distintos niveles.
- ◆ Entre las estrategias metodológicas utilizadas.
- ◆ Entre los docentes de Primaria y Nivel Inicial.
- ◆ Entre los Directivos de los Niveles.

Como podremos comenzar a observar, la priorización de uno u otro de los involucrados, y la no consideración de algún otro, puede cambiar totalmente la visión de la situación.

ARTICULACIÓN Y VARIABLES DE ANÁLISIS

Es interesante elegir alguna categorización existente en cuanto a las variables que intervienen en una institución y ver de qué manera juegan ellas en la Articulación, o la Articulación en ellas, facilitando u obstaculizando la marcha institucional.

Podemos tomar una de las clásicas categorizaciones de las variables de análisis:

- ◆ Espacio.
- ◆ Tiempo.
- ◆ Grupalidad.
- ◆ Conocimiento.

A modo de ejemplo, surge casi en forma inmediata en nuestro pensamiento, el modo por el que la distribución **espacial** en un edificio, compartido muchas veces por ambos niveles, se constituye en forma casi constante en causa de graves situaciones conflictivas.

La coordinación entre los **tiempos** también puede facilitar o ser facilitado, obstaculizar o ser obstaculizado por la **Articulación**, deseada o impuesta, necesitada o temida.

La **grupalidad**, manifestada en toda la temática de los vínculos que se establecen entre las personas, tiene también una incidencia fundamental; ya que no se puede abordar el tema de la **Articulación**, ignorando a las personas concretas y sus entramados de relaciones, como vimos al analizar los distintos dominios presentados por Schvarstein y Etkin.

Es el tema del conocimiento, en sus múltiples acepciones, tanto en lo que se refiere a los conocimientos necesarios para concretar la Articulación, como a los conocimientos que pueden ser objeto de esta Articulación, el que más se presta a un mecanismo de racionalización y desplazamiento de muchas dificultades relacionales, las cuales a veces se esconden bajo un aparente cuestionamiento «(intelectual)».

OBSTÁCULOS EN LA CONCRECIÓN DE LA FUNCIÓN DE LA ARTICULACIÓN

Esta es una cuestión sumamente interesante, que apunta a la dificultad que se les presenta a los actores institucionales para percibirse justamente como eso: protagonistas institucionales.

Generalmente uno de los obstáculos es el poder percibir la Articulación como una necesidad de la Institución-Escuela en su totalidad, y no solamente asunto de una de sus partes, o referida a uno de sus aspectos parciales.

No es una razón de la necesidad y existencia de la Articulación el que unos y otros "se lleven bien", "el que se presten las cosas", el que "sepan lo que pasa en el otro Nivel".

Estas pueden ser estrategias que nos acerquen al cumplimiento de la única y verdadera función de la Articulación entre los Niveles:

El mejoramiento constante de la calidad del servicio educativo, para así tender a garantizar los aprendizajes de los alumnos que transitan por todo el sistema escolar, desde el Nivel Inicial hasta el que alcancen, sea primario, secundario, terciario o universitario.

Los reproches mutuos

Es interesante analizar, o comenzar la reflexión sobre el sistema instalado de reproches mutuos, sistema responsable en forma directa de muchas de las dificultades en la Articulación entre Niveles.

Mencionaremos solamente algunos, los cuales podrán ir ampliándose, observando la íntima relación que tienen con algunos de los mitos. Esta relación es relevante a los efectos de analizar el carácter de «verdad incuestionable» que se les otorga.

Volvemos así a uno de los planteos iniciales: la necesidad de comenzar el camino de reflexión crítica sobre la Articulación esclareciendo sus mitos y verdades.

- ◆ «En el otro nivel no enseñan lo suficiente.»
- ◆ «En el otro nivel no aprovechan lo que enseñamos.»

- ◆ «En el otro nivel no saben lo que hacemos.»
- ◆ «En el otro nivel no tratan bien a los chicos.»
- ◆ «En el otro nivel no se toman nada en serio.»
- ◆ «En el otro nivel no dejan jugar bastante a los chicos.»
- ◆ «En el otro nivel no preparan adecuadamente a los chicos», etc.

En estas opiniones, muchas veces generalizadas y algunas veces justificadas, la expresión «en el otro nivel» puede hacer referencia a cualquiera de ellos, percibido muchas veces como un oponente, y no como un aspecto complementario de un mismo Sistema Educativo, con semejanzas y diferencias, algunas pertinentes y otras no, algunas necesarias y otras no.

Lo que deseamos plantear en definitiva es la necesidad de tareas conjuntas y proyectos compartidos, incluyendo necesarias discusiones sobre metas y propósitos de ambos niveles y la relación entre estas metas y propósitos y las estrategias y contenidos abordados en ambos niveles. Escuchar y ser escuchados: escucharnos es la estrategia fundamental en todo proyecto de **Articulación interniveles**.

Factores que favorecen la Articulación

Consideramos a estos puntos como «claves» pues permiten retomar ideas anteriores.

El poder llevar a cabo una **Articulación**, sentida como necesaria y posible, dependerá, entre otros, de factores que tienen que ver:

- ◆ Con lo técnico-organizativo-estratégico, a través de la observación y reflexión sobre los diferentes dominios de la organización.
- ◆ Con los saberes «expertos»: mediante la posibilidad de ampliarlos, ahondarlos, profundizarlos y, si es necesario, modificarlos, convirtiendo las capacidades existentes en capacidades adecuadas a las necesidades de la institución.
- ◆ Con lo ideológico; referido en este caso a una toma definida de posición, a una actitud positiva respecto a la necesidad de la implementación de la **Articulación**, que parte de la conciencia que los diferentes actores poseen de los propósitos de la institución y de su compromiso con los mismos.

La Articulación y la continuidad del currículo

Plantea Gimeno Sacristán que la meta a lograr es la continuidad curricular en la experiencia de los alumnos. Esta continuidad **vertical** entre niveles tiene como mínimo cuatro dimensiones:

- ◆ Progresión en los contenidos enseñados: necesidad de prever una secuencia lógica entre ellos.
- ◆ Continuidad en lo referido a la priorización que de diversos aspectos de los conocimientos se hace, en cada área abordada.
- ◆ Transición adecuada en lo referido a las estrategias metodológicas seleccionadas, teniendo en cuenta multiplicidad de variables, fundamentalmente las que hacen a la contextualización institucional y áulica.
- ◆ Graduación en lo referido a exigencia en el trabajo de los alumnos y diferenciación en la evaluación.

Deseamos agregar una reflexión explicitada por Sacristán, generalizándola a los distintos niveles: «Otra de las fuentes de origen de la diferenciación de culturas pedagógicas que se ponen en evidencia en los momentos y puntos en los que tienen lugar las transiciones reside en la heterogeneidad relativa de culturas profesionales en los docentes. Durante mucho tiempo, en nuestro sistema educativo los –docentes de distintos niveles– han vivido en habitaciones de la misma casa sin hablarse demasiado... Han vivido y viven en culturas que se ignoran o se miran de lado, cuando no llegan a producirse conflictos propios de culturas balcanizadas, como ha señalado Hargreaves (1994)».

Es debido a ello que consideramos que la selección de estrategias para abordar la **Articulación interniveles** debe partir de una consideración reflexiva acerca de su importancia, su real necesidad, los mitos que la rodean, los protagonistas, las variables que realmente inciden en su concreción y las dificultades cotidianas que se nos pueden presentar.

REFLEXIONES EN TORNO A LAS FORMAS HABITUALES DE ABORDAR LA ARTICULACIÓN

En este punto hincapié en la necesidad de analizar y rever las prácticas habituales de Articulación. Esta revisión debe partir de analizar no tanto las prácticas que se llevan a cabo sino más bien las concepciones que les subyacen.

La Articulación entendida como «Preparación para»

Desde el aspecto más general podremos decir que preparar tiene que ver con la función propedéutica, en la cual podemos observar dos variantes:

a) En primer lugar, desde una perspectiva histórica, poner la mirada en los aspectos «preparatorios» parece restar fuerza al intento constante de defender la identidad del Nivel Inicial y los valores que tiene en sí mismo; y su posibilidad y mandato de cumplir con sus propios objetivos en tanto nivel con identidad autosuficiente. Hasta la denominación preescolar produce una lógica molestia, ya que consideramos que en el Nivel Inicial no son preescolares, puesto que los niños, al iniciar el Nivel Inicial están escolarizados, entendiendo por escuela a la institución en la cual se cumple la función de enseñanza, independientemente del nivel del que se trate.

b) Como complementaria, no opuesta, a la anterior, podemos tomar en consideración la función que todo nivel de la enseñanza cumple en relación con el posterior; e incluso toda etapa de la vida con respecto a la que le sucede: el de «preparación para».

Lo interesante es analizar cómo se puede dar esa «preparación»:

1) Siendo *A* (nivel o etapa anterior), un remedo de *B* (nivel o etapa posterior). O un *B* en pequeño.

2) Haciendo de la última parte de *A* y la primera de *B* una especie de pendiente, o trayecto, con variaciones paulatinas y sutiles, para que no se note el pasaje.

3) Partir de la consideración de que una buena garantía de éxito en *B* lo constituye, justamente, el que los integrantes de *A* vivan a fondo esa etapa, alcancen los objetivos y sean conscientes de la terminación de esa etapa y del comienzo de la otra; utilizando tiempo y energía en valorizar tanto las semejanzas como las diferencias entre *A* y *B*.

Conclusión: El tema no es tanto qué actividades se planifican entre ambos niveles sino **desde qué perspectiva:**

- Qué valor se otorga a cada nivel y al pasaje entre ambos;
- Si se considera a las semejanzas y diferencias:
 - como positivas o negativas,
 - como necesarias o superfluas,
 - como deseadas o temidas,
 - como buscadas o impuestas.

Abrir la reflexión a estos puntos nos permitirá resignificar muchas de las propuestas de **Articulación**: mantenerlas, modificarlas, ampliar o restringir el número de actores comprometidos, etc.

Necesidad de resignificaciones

En muchos casos las modalidades habituales tienen como característica justamente esa: su habitualidad. Lo que pretendemos es **actualizarlas**: lo que se continúe haciendo será porque a los ojos de las concepciones actuales ello es positivo y necesario y no simplemente porque hace 5, 10 o 20 años que se viene haciendo de la misma manera.

Deseamos entonces recalcar una vez más la intención de este punto: más que de cambiar prácticas, se trata de develar algunos de los aspectos que consideramos les subyacen, muchas veces sin clara conciencia por parte de los propios actores de la situación.

Ello no siempre será sencillo, ya que de estas prácticas, y de su valoración positiva, participan no sólo los docentes, sino también los niños, los padres y toda la comunidad.

No es tarea fácil cuestionar estas prácticas comunes y compartidas; pero creemos que una de las características más positivas de las nuevas concepciones del docente como profesional reflexivo es justamente su actitud de poner «bajo la lupa» aun sus prácticas consideradas más «inamovibles».

Puede ser que la línea de llegada sea justamente revalorizar estas prácticas, continuar realizándolas, pero enriquecidas con un fundamento que muchas veces pareció faltarle.

Estado de situación

Cuando hacemos referencia a la **Articulación** en su forma más habitual de comprenderla, hacemos referencia explícita a las actividades que se llevan a cabo con niños y docentes, pertenecientes al último tramo de Nivel Inicial y primer tramo de Primaria.

Puede ser interesante compartir una serie de reflexiones sobre ello que quizá nos permitirán analizar este trayecto.

En primer lugar, nos podremos preguntar en qué medida es necesario articular un nivel con el otro, si esta **Articulación** implica una necesaria continuidad e incluso una especie de deseada simbiosis entre uno y otro.

Quizá podemos partir de algunos ejemplos y así analizar a qué ideas responden. Deseamos remarcar que estos ejemplos no significan bajo ningún punto de vista una

lectura diagnóstica de lo que sucede actualmente en todas nuestras Instituciones de Nivel Inicial. Será resorte de cada institución analizar las prácticas habituales en su propio contexto, siempre bajo esta premisa de que todo lo que hacemos vale la pena ponerlo bajo la lupa crítica, a los fines de que si continuamos haciéndolo sea porque al día de hoy sigue siendo válido y no simplemente porque ya hace 5, 10 o 20 años que se hace del mismo modo.

Pasemos entonces directamente a los ejemplos (ficticios desde ya, aunque no imposibles):

1. Una sala de 5 años en la cual el docente pasa lista, «para que los chicos se vayan acostumbrando al régimen de Primaria».

2. Los chicos de 5 años van a primer grado de «visita». La secuencia es:

- El docente de Nivel Inicial lee un cuento para todos.
- El docente de Primaria los hace hacer «cuentas» y escribir en un cuaderno.
- Los chicos de Primaria cuentan a los de Nivel Inicial qué hacen en la Primaria.
- Se regalan mutuamente dibujos.

3. En la primera etapa de primer grado, se imitan actividades de Nivel Inicial «para que los chicos no sientan tanto el cambio».

Preguntas que podríamos hacernos

- ◆ ¿Cómo se elaboran, se diseñan y se llevan a la práctica, las secuencias de contenidos entre Nivel inicial y Primaria?
- ◆ ¿Se le da el mismo tratamiento que a la secuencia de contenidos entre diferentes grados y salas de un mismo nivel?
- ◆ El tipo de actividades desarrolladas por los chicos en uno y otro nivel, ¿debería ser parecido o diferente?
- ◆ ¿Las estrategias docentes deben ser parecidas o diferentes?
- ◆ ¿Qué sucede con los vínculos que se propician?

- ◆ ¿Cómo debería atenderse a la distribución de tiempos y espacios en los diferentes niveles?

Cuestiones que subyacen

- ◆ ¿Qué se gana y qué se pierde al pasar de un nivel a otro?
- ◆ ¿Son realmente ganancias y pérdidas? ¿Bajo qué parámetros?
- ◆ ¿Los pasajes de una etapa a otra de la vida deben darse sin que el «interesado» se dé cuenta?
- ◆ ¿No deberían mostrarse las diferencias, en la medida en que ellas son justamente las que sostienen y justifican la evolución por el sistema escolar?
- ◆ ¿No podría estar dada la modalidad por el «explicar» estas «diferencias», en lugar de «suavizarlas»?

IDEAS PARA COMPARTIR

I. Cada etapa permitirá acceder exitosamente a la siguiente en la medida en que sea vivida a fondo y que el alumno pueda comprender y registrar todo su transcurrir.

Para articular con el nivel siguiente sería interesante ayudar a los chicos a «reconstruir» su propio paso por el Nivel Inicial; tomar debida cuenta de la evolución: su paso desde los primeros «no saben» y «no pueden» al «saber y pueden» de hoy.

Es sumamente interesante comprobar que el chico de sala de 5 años tiene una visión casi mágica de sus logros: «¿Cómo hiciste para aprender a caminar?». «Me levanté y anduve (o "andé").»

Registrar que sus logros son el resultado de un camino esforzado, con idas y vueltas, éxitos y fracasos, es un muy buen modo de «prepararlo» para una vida escolar de Primaria, en la cual tampoco es cuestión de «levantarse y andar», donde no puede esperar que ya el primer día podrá y sabrá lo que a los chicos de este nivel también costó esfuerzo alcanzar.

II. Hay una gran tendencia social a valorar lo que vendrá «en desmedro» de lo ya transcurrido.

Los valores de la Primaria no se constituyen como tales por comparación descalificadora o idílica con el Nivel Inicial; La Primaria no es el «Cuco» ni el «Edén»: es

otra realidad, con aspectos positivos y negativos, con pérdidas y ganancias; como todas las etapas vitales.

La comparación en cuanto a semejanzas y diferencias no necesita montarse sobre desvalorizaciones o sobrevaloraciones.

Dedicar un último tramo con los niños de 5 años a que «recuperen» su historia en el Nivel Inicial y la valoricen, es una enseñanza importante sobre el valor que cada etapa de la vida tiene para los individuos.

III. *No es necesario que la etapa anterior asuma la enseñanza de modalidades que responden al otro nivel.* Sí es positivo el mostrarlas y explicar la razón de su existencia.

IV. *La única razón válida para desear que alguna modalidad del Nivel Inicial continúe en Primaria, es que ella sirva a los objetivos de la Escuela Primaria.* El argumento de la continuidad es demasiado débil.

V. *Los contenidos deben estar secuenciados, no por exigencia de una articulación entre Niveles, sino por la lógica propia referida a la enseñanza de contenidos en el contexto escolar.*

Esta secuenciación de contenidos también es una exigencia dentro de un mismo nivel, e incluso en un mismo grado o sala.

VI. *La distribución de tiempos y espacios en la Institución Escolar, en cualquiera de sus niveles, es materia de discusión, reflexión y análisis.* Ello quiere decir que las modificaciones que se van produciendo estarán en función, o deberán responder a las necesidades de cada etapa, y no simplemente a criterios de pseudo-continuidad.

VII. *La discontinuidad no debe ser necesariamente percibida como negativa.*

VIII. *Las nuevas etapas son muchas veces aprehendidas, percibidas y aceptadas a partir de cambios en referentes empíricos externos* –buscados y deseados en la mayoría de los casos– : nuevas vestimentas, nuevos horarios, nuevos docentes, nuevos elementos (cartuchera, compás, etc.).

IX. *El cambio es bienvenido como indicio de crecimiento.*

X. *Preguntas urticantes,* sin deseo de caer en inútiles psicologismos:

- ¿Será cuestión a veces de preguntarnos si el crecimiento y el cambio es percibido como algo temido por los chicos o por los adultos que los rodean?
- ¿Son ellos los que «pasan» y nosotros los que nos «quedamos»?

- ¿Cuánto saben realmente los docentes sobre lo que pasa actualmente en el otro nivel (tanto Inicial como Primario)?
- ¿Han analizado las semejanzas y diferencias entre las modalidades actuales y su propia experiencia escolar, para no utilizar a esta última como único parámetro, sin considerar los cambios ocurridos en el tiempo transcurrido?
- ¿En qué medida estamos dispuestos a analizar, considerar y aceptar realmente las diferencias entre los niveles como algo eventualmente necesario y positivo?
- ¿En qué medida las modalidades que se emplean en el Nivel Inicial o Primario deberían ser «exportadas» al otro nivel? ¿Con qué criterio?: la única razón válida para ello debería ser porque al otro nivel le pueden ser útiles, no únicamente porque lo son en el nivel anterior o posterior

¿ALUMNOS «PREPARADOS»?

¿Qué significa haber «preparado» al chico para el próximo nivel?, ¿qué aspectos se podrían considerar?

- a) Aspectos procedimentales.
- b) Aspectos conceptuales.
- c) Aspectos actitudinales.

Esta división es totalmente arbitraria, como lo es cualquier criterio clasificatorio que pudiésemos seleccionar, ya que partimos siempre de considerar al ser humano como una unidad compleja y pluridimensional.

No obstante, las clasificaciones, por más arbitrarias que sean pueden sernos útiles, en la medida en que no confundamos su artificialidad didáctica con la realidad a la cual las aplicamos.

a) Aspectos procedimentales: haremos referencia no solamente a los procedimientos referidos al ámbito de lo cognitivo sino también a aquellos referidos al ámbito del manejo físico-concreto de elementos y situaciones.

Lo referido al control de la musculatura gruesa y fina, el control voluntario de los movimientos, está muy relacionado con las conductas motrices, que habitualmente son valoradas en los primeros grados como logros esperados en los niños que ingresan en la Primaria; pueden incluir, entre otros aspectos, el manejo de herramientas escolares: lápiz, tijera, cuaderno, y la ubicación corporal en espacios delimitados previamente.

Hacer un análisis del lugar que las destrezas (motrices y cognitivas) ocupan en ambos niveles, de las posibilidades reales de cada grupo concreto de chicos, deberá formar parte de una indagación diagnóstica constante en ambos niveles en cada institución particular.

No sólo es cuestión de qué pueden hacer, ni quién lo debe enseñar, sino –más de base aún– en qué medida estas destrezas, habilidades, procedimientos y estrategias forman parte del bagaje necesario del desempeño escolar de los niños.

b) Aspectos conceptuales: durante mucho tiempo este aspecto hacía referencia casi exclusiva a la estructura de pensamiento en tanto estructura de base para comenzar la escolaridad primaria: a ella iban dedicados los esfuerzos de muchos cuadernillos de aprestamiento.

Hoy ponemos el acento en los saberes de los que deben apropiarse nuestros alumnos, estén o no claramente explicitados en las expectativas de logro. Esta dimensión cognitiva hará entonces referencia a aquellos aspectos cognitivos que consideramos que un chico puede y debería aprehender a lo largo de su escolaridad en el Nivel Inicial, que sirvan, además, como plataforma para aprendizajes posteriores.

c) Aspectos actitudinales: en este caso resulta sumamente interesante abordar los aspectos que tienen más que ver con los estados afectivos que –real o supuestamente– condicionan el pasaje de un nivel a otro.

La actitud favorable para la transición, para el acceso, para el cambio de nivel, se constituye así en un logro importante para los niños. Términos o ideas como: miedo a lo desconocido, angustia y dolor por la pérdida, imágenes fantaseadas, etc., nos acompañan cuando pensamos en las dificultades que desde lo socio-afectivo tratamos de allanar o resolver para los niños.

Para discutir en los grupos de docentes y directivos se pueden considerar algunos aspectos:

- Las fantasías que sobre el otro nivel tienen los chicos son generalmente originadas y alimentadas por todo el contexto social en el cual estamos ubicados y del cual formamos parte alumnos, docentes, padres, etc.
- Las visitas al otro nivel adquieren mayor relevancia si se constituyen en elemento de contraste y confrontación con esas fantasías, para lo cual podríamos pensar, por ejemplo, en cambiar el orden de algunas actividades habituales de este período.
- Es decir: primero hacer juegos dramatizados sobre la escuela primaria y recién después ir a comprobar (investigar, indagar) cuáles y cuántas de estas suposiciones son reales o no y por qué razones.
- De este modo las visitas serán respuestas a interrogantes, hipótesis, supuestos, surgidos muchas veces de las fantasías individuales y grupales.

Deseamos finalizar este documento afirmando que muchas veces la cuestión no es cambiar las actividades, sino el significado que se les otorga, analizando los fundamentos que las justifican y en función de los objetivos que las definen y orientan.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez Fernández, M.: *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*, Ed. Popular, Madrid, 1988.

Ball, S.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Paidós, Buenos Aires, 1989.

Beltrán Llavador, F.: "¿Directores o dirección funcional?" *Cuadernos de Pedagogía* n.º 222. 1994.

Etkin, J., Schvarstein, L.: *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*, Paidós, Buenos Aires, 1992.

Frigerio, G. y otras: *Las instituciones educativas. Cara y ceca*, Troquel, Buenos Aires, 1992.

Schvarstein, L.: *Psicología social de las organizaciones, Nuevos aportes*, Paidós, Buenos Aires. 1992.

Sacristán, J.G.: "La transición de la Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo", *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 238, 1995.

PONENCIAS LIBRES¹

¹ Las ponencias libres que se presentan a continuación se encuentran directamente transcritas por los autores, sin revisión alguna por el Departamento de Corrección de AMEI-WAECE.

Ponencia libre: *El rol del maestro ante un aprendizaje basado en las preguntas y la investigación.*

Autoras: OLGA COTALARCI Y ANDREA DANIELA BILBAO.

CURRÍCULUM VITAE

Olga Cotalarci

La licenciada Olga Colatarci está especializada en gestión educativa y conduce desde hace 15 años un prestigioso e importante colegio bilingüe en Argentina. Su formación profesional para desempeñarse en la tarea es amplia. Es Profesora para la Enseñanza Primaria, Técnico en Conducción Docente, licenciada en Administración y Gestión de la Educación, y tiene un posgrado de Especialización en Administración de la Educación.

Ha realizado residencias y participado en diferentes conferencias, cursos, seminarios y congresos nacionales e internacionales (Estados Unidos, Perú, Bolivia Sudáfrica, Italia, España y Chipre), con temáticas Educativas.

En su trayectoria profesional, estuvo a cargo de grados, se desempeñó en conducción, elaboró y evaluó proyectos para distintos niveles.

Investiga sobre tarea y malestar docente. Sus trabajos sobre *Incentivos no monetarios* fueron publicados y se presenta como expositora sobre Gestión y Calidad Educativa, en la Academia Nacional de Educación, el III Encuentro Federal de Escuelas de Gestión Privada, y el I Congreso Nacional de Educación del Polo Educativo Pilar. En 2006 expone en el Congreso Internacional del Polo Educativo sobre *Una educación de calidad requiere docentes no agobiados. Pensando estrategias para el alivio* y su conferencia es destacada por la prensa local.

Andrea Daniela Bilbao (Colaboradora)

La profesora Andrea Bilbao está especializada en Informática Educativa y Primer Ciclo de la Educación Primaria. Su formación pedagógica le permite integrar en su diaria tarea las dimensiones pedagógico-didácticas y el uso de la tecnología, atendiendo al hacerlo a la transversalidad de esta herramienta y a la importancia de la formación en valores para un uso adecuado de la misma.

Por su capacitación, fue seleccionada para recopilar y organizar la información de esta experiencia que hoy presentamos.

PONENCIA

«El desafío para aquellos que buscan mejorar la educación elevando sus estándares no está en regresar a las escuelas de su niñez, sino en crear escuelas que nunca existieron; escuelas donde se espera que todos los niños aprendan, escuelas donde las expectativas sean altas para todos los estudiantes.»

Ravitch, D. (*Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y en el Caribe. 1996*).

INTRODUCCIÓN

En los turbulentos tiempos que nos toca vivir, los sistemas educativos, las escuelas y, por lo tanto, los maestros, cargan con la gran responsabilidad de formar generaciones que en un futuro posean las habilidades necesarias para vivir y triunfar en un mundo cambiante, problemático, donde la información y el conocimiento tienden al infinito.

Gran cantidad de maestros trabajan duro, sintiendo a veces que las demandas de «qué» y «cómo» enseñar son confusas, ya que en los últimos años muchos conceptos básicos del mundo educativo están siendo sometidos a revisión.

Hoy se considera que el conocimiento, los valores y el desarrollo de las habilidades del pensamiento son ingredientes fundamentales en el proceso educativo, y se sabe que no pueden ser simplemente transmitidas, sino que deben ser construidas.

Sabemos también que la educación no es un proceso neutro, es un proceso de acompañamiento de ese alumno que está creciendo y madurando. El maestro debe tener plena consciencia que en todo momento está transmitiendo valores y cultura.

Tomando como concepto de educación lo anteriormente mencionado, resulta imperativo concebir de una manera nueva la presencia del educador en el aula y su relación con los niños, ya que la concepción que se tenga sobre qué es la enseñanza y el aprendizaje y cuáles son sus objetivos, condicionará las opciones metodológicas y didácticas, y supondrá un currículo pleno de sentido, pensado y diseñado atendiendo al contexto socio-cultural y las necesidades de los niños.

La experiencia que se va a relatar en esta ponencia intenta que lo que se trabaja en la escuela con los niños más pequeños atienda a lo afectivo, cognitivo, social y personal. La metodología está orientada a aprender tempranamente a indagar, ya que es importante que los alumnos sepan realizar preguntas, y que expresen cuáles son los supuestos, hipótesis y conocimientos previos con que llegan al aula.

Para llevar adelante esta propuesta es fundamental el trabajo previo con el equipo docente, ya que el maestro debe estar abierto a ceder cada vez más su rol protagonista en el aula y comenzar a trabajar:

- Partiendo de los interrogantes de los chicos, lo que implica una gran pericia y agilidad, para a partir de esas preguntas generar su propuesta didáctica y actividades para el tema que quiere desarrollar.
- Propiciando tempranamente los procesos metacognitivos.
- Enseñando a investigar, ya que esta habilidad es altamente valiosa en un mundo (donde como ya dijimos) el conocimiento y la información tienden al infinito.

- Atendiendo a la transversalidad de los contenidos actitudinales y procedimentales.

La propuesta que se presenta es aparentemente sencilla, pero requiere de una gran preparación del maestro, que debe:

- Tener claro que el modelo de aprendizaje subyacente es constructivista, tomar elementos del cognitivismo y atender a las inteligencias múltiples.
- Haberse acercado a las corrientes teóricas de Filosofía para niños.
- Dominar el concepto de transversalidad, ya que el conocimiento no debe ser presentado de manera atomizada, sino contextualizado y atender siempre a la formación en valores.
- Haber reflexionado sobre el significado de la evaluación de los alumnos.

Es por ello que como parte de esta ponencia se presentará cómo se trabajó con los maestros en la fundamentación teórica de esta metodología de las Unidades de Investigación.

De lo expuesto hasta aquí, se infiere que el maestro continúa siendo figura clave, porque si bien debe invitar al alumno a ser protagonista de su aprendizaje, es él, con sus conocimientos, su capacidad para despertar en los niños el interés por los temas y la confianza para expresarse, quien logrará cambiar el paradigma imperante.

En definitiva solo de él, que es quien entra al aula, y se hace cargo de ese grupo que la sociedad le ha confiado, depende que las prácticas cambien y, con ello, la formación del futuro ciudadano, que construirá una vida mejor para todos.

Por eso es fundamental la formación docente inicial, el perfeccionamiento docente permanente, y que los directivos, como gestores pedagógicos, se consideren «formador de formadores», estando siempre atentos a generar climas institucionales amigables basados en valores.

Porque, en definitiva, una buena escuela es un grupo de «buenos maestros».

ESTRUCTURA DE LA PRESENTACIÓN

La presente ponencia esta organizada en dos partes claramente definidas.

En la primera parte, se desarrollan todos los aspectos teóricos que dan fundamento a la experiencia que se relata y que se trabajaron con los maestros, previo al comienzo de la misma.

Esta etapa del trabajo puede encuadrarse en formación docente en servicio y estuvo a cargo de la directora del centro.

El objetivo fue realizar una revisión de conocimientos, para que luego, los maestros, desde el fundamento, pudieran tener lecturas de sus acciones didácticas y reflexionar sobre las mismas.

La primera parte incluye los siguientes títulos:

1. La apropiación del conocimiento
2. La clase como un espacio de indagación
3. Evaluación
4. Un tema de gestión

La segunda parte, titulada *Relato de una experiencia en un colegio bilingüe en Argentina*, es la producción de los maestros y cómo se llevó al aula.

La segunda parte incluye:

- El desarrollo de la propuesta
- Cómo se fue ensamblando la idea con el ideario y los objetivos institucionales
- Ejemplos de las Unidades de Investigación
- Ejemplos de las modificaciones y ajustes que se realizaron
- Cometarios de maestros y alumnos

PRIMERA PARTE

1. LA APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Todos aprendemos a partir de las propias ideas y representaciones mentales que tenemos sobre cómo funciona el mundo, y el modo en que cada individuo extrae significado a sus experiencias es amplio y variado. Es esta una visión constructivista del aprendizaje.

Los aspectos básicos de un modelo constructivista se pueden resumir en:

- *Los aprendizajes dependen de los conocimientos previos:* esto implica aceptar que lo que hay en el cerebro del que va a aprender es de suma importancia. Deben ser tenidas en cuenta sus motivaciones, concepciones y sentimientos.
- *El aprendizaje debe estar centrado en el alumno:* es este un cambio del paradigma tradicional imperante, que si bien ha cambiado en los discursos pedagógicos no así en la práctica. En el interior del aula, aún se continúa buscando que los alumnos digan «la respuesta correcta», sin propiciar que, a partir de sus propios conocimientos, puedan construir significado.
- *Encontrar sentido supone establecer relaciones:* los conocimientos que pueden conservarse, o sea, los que pasan a la memoria de largo plazo, son los que pueden unirse a redes conceptuales más amplias; es decir, un aprendizaje significativo (Ausubel). Son conocimientos que no se aprenden memorizando, sino reestructurando una serie de «constelaciones» que son movilizadas, reelaboradas y/o sustituidas al entrar en contacto con nuevas experiencias de aprendizaje.
- *Aprender es construir activamente significados:* esto implica que lo importante de las actividades que se realizan es cómo se unen a las construcciones que ya

tenemos. Es por ello de suma importancia que el maestro esté atento a los interrogantes e hipótesis que les van presentando los niños, porque solo así podrá acompañarlos en el proceso de apropiación del conocimiento, respetando sus tiempos y caminos.

En síntesis, la teoría de aprendizaje subyacente en la propuesta que se estaba preparando es constructivista, pero se puntualizó que lo que se proponía era estar atentos al concepto de construcción del aprendizaje, a la vez que se consideran y trabajan las dimensiones:

- **Filosófica**, que otorga prioridad a la persona del alumno y al desarrollo de valores y actitudes;
- **Pedagógica**, que tiene como referentes teóricos el aprendizaje:
 - ✓ Significativo;
 - ✓ Activo y con significado;
 - ✓ Por niveles en el primer ciclo;
 - ✓ Que atiende a las inteligencias múltiples, detectando tempranamente, *aptitudes*, para propiciar situaciones en las que entren en juego las mismas, y *limitaciones o dificultades* generando estrategias para superarlas.

(Nota: En esta dimensión nos detuvimos e hicimos un repaso para clarificar conceptos sobre los ítems mencionados)

- **Curricular**, que incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se trabajan de manera contextualizada e integral; tienen por objetivo la adquisición de un conjunto de conocimientos básicos que faciliten la comprensión de la realidad y del entorno natural, social y cultural.

2. LA CLASE COMO UN ESPACIO DE INDAGACIÓN

Al determinar nuestra opción didáctica para este proyecto, nos propusimos transformar, lentamente la clase en lo que se denomina una *Comunidad de indagación*. La idea de comunidad ha sido un tema común en teorías de la cognición y el concepto de indagación central, cuando hablamos de Filosofía para niños.

Una comunidad de indagación proporciona un marco que impregna la cotidianeidad de lo que sucede en el interior del aula. Si bien se puede proponer a los niños que indaguen y formulen preguntas acerca de distintos temas, el maestro debe tener presente que, al hacerlo, es probable que se acerquen y penetren en otros.

Para que esta propuesta se desarrolle, será necesario que el maestro cree un clima de cooperación, confianza, seguridad y de respeto al otro. Niños escuchándose, aportando ideas, ayudándose unos a otros a formular preguntas, aportando para sostener la hipótesis de otro, en definitiva, creando un espacio para que los más tímidos se expresen y los más audaces comiencen a ser considerados con los demás.

En esta metodología se ponderan los contenidos procedimentales y actitudinales. El objetivo del aprendizaje, en este caso, es el crecimiento personal del individuo, y la asunción de un sistema de valores.

Será imprescindible también que el maestro se proponga desterrar la mirada que desde la enseñanza tradicional se transmite a los alumnos, de que todo problema,

duda o interrogante es un obstáculo que debe ser eliminado o como mínimo algo que debe evitarse. El pensamiento anterior lleva a que los chicos construyan la idea de que si algo es difícil, el mejor atajo será preguntarle al maestro en el mejor de los casos, o simplemente: *rendirse*.

Es importante destacar que el docente, ante esta propuesta, se configura como el responsable de un grupo-clase que es una pequeña comunidad en la que se hacen y aprenden muchas cosas; particularmente, a tener un estilo de vida que les será muy útil extra muros de la clase y de la escuela.

Se desea también que los alumnos tomen conciencia de cuáles son los procesos a través de los que se apropian de los conocimientos, «*que aprendan a pensar sobre como piensan*». En síntesis, estamos hablando de metacognición.

El autoconocimiento que se genera a partir de una propuesta de este tipo propicia la capacidad de comunicarse, ya que el diálogo y la expresión de ideas son el centro de la actividad áulica. Esto nos llevará, paralelamente, a ocuparnos de un tema que preocupa a todos los educadores y a la sociedad en general: el desarrollo de la expresión oral, tan importante durante la infancia, y que muchas veces pierde importancia en la escuela porque los maestros ponderan fuertemente la lectoescritura por sobre la oralidad.

Progresivamente, los niños se verán a sí mismos como actores activos, como descubridores, como seres humanos valiosos y valorados, y no como simples «recipientes».

Muchos maestros creen que en su práctica diaria ya han alcanzado lo antes citado, es por eso recomendable que tomen un paradigma de enseñanza que contenga los aspectos antes mencionados y que reflexionen, realizando autocrítica y solicitando a sus colegas opiniones al respecto.

Se aportaron algunos indicadores de desempeño del docente para poder llevar adelante una propuesta didáctica de este tipo.

El maestro debe:

- Ser un facilitador;
- Orientar mediante comentarios el diálogo y las preguntas de los niños;
- Hacer preguntas abiertas, que no impliquen una sola respuesta;
- Exhibir una premeditada «ignorancia» sobre los temas que se abordan;
- Propiciar el diálogo entre los alumnos;
- Alentar mediante preguntas y comentarios el uso de los procedimientos de indagación.

Los maestros también deben proponerse detectar cuáles son las capacidades más desarrolladas de los niños y tratar de ayudarlos para avanzar en las que no están tan desarrolladas. Para hacerlo, será valioso que se basen en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, según las cuales todos poseemos un variado espectro de competencias intelectuales, desde lo lingüístico y lógico matemático hasta lo musical, espacial, kinestésico y personal.

La comunidad de indagación, unida a la teoría de las inteligencias múltiples, nos lleva a desterrar la idea de niños brillantes y niños con problemas, ya que todos tendrán fortalezas y debilidades, intereses variados, y aprenderán tempranamente a expresarlo. Es por ello que alentamos al maestro a que no se preocupe si en los primeros grados «dedica mucho tiempo» a los aspectos antes mencionados, porque los frutos de esta forma de enseñar se cosechan a largo plazo.

3. EVALUACIÓN

Tanto en el Jardín de infantes como en el primer ciclo de la Educación General Básica (1.º, 2.º y 3.º grado en Argentina), la evaluación debe tener por objetivo:

- Conocer el grado en que cada niño va alcanzando las diferentes capacidades;
- Orientar las actividades de refuerzo y las adaptaciones curriculares necesarias.

La evaluación en estas primeras etapas debe tener una evidente función formativa, y no fines de calificación del alumno.

Un aspecto fundamental será que el maestro esté atento al proceso de apropiación del conocimiento, tanto en lo que refiere a los conceptos, a las habilidades, procedimientos, actitudes, y lo registre.

Aunque es cierto que todos, a través de bibliografía, podemos acceder a numerosas grillas de observación y registro, con excelentes indicadores de distintas dimensiones que considerar, en esta ocasión se discurió que sería más oportuno centrarnos en cuál debe ser la actitud evaluadora del maestro y que es lo que se debe evitar.

La sistematización y documentación que se debe observar, que implica la construcción y/o selección de indicadores, se dejó para una segunda etapa.

Se propuso que al evaluar a los alumnos debemos:

- Tomar en serio sus opiniones;
- Escuchar sus pensamientos, preguntas y supuestos;
- Valorar sus pequeñas grandes conquistas y avances;
- «Conocen» sus conocimientos;
- Considerar sus emociones;
- Observar cómo interactúan con el entorno.

También se puntualizó que conviene evitar evaluar a los niños pequeños, ya que esto, en un futuro, formará en ellos conductas que no favorecerán su aprendizaje.

Al evaluar a los alumnos debemos evitar:

- No responder a sus preguntas;
- Tomar a broma sus opiniones;
- Considerar que es una tabla rasa, lista para ser rellenada de conocimientos;

- Que responda a preguntas de los mayores pensadas por adultos;
- Querer a través de evaluaciones estimular precozmente su desarrollo.

4. UN TEMA DE GESTIÓN

Hasta aquí se ha desarrollado cómo se fue preparando a los maestros para que desarrollaran las Unidades de Investigación. Pero citando textualmente a Howard Gardner, diré que una gran preocupación como directora (y sé por conversaciones con colegas que desempeñan el mismo rol, que es compartida) es:

«La mayoría de las personas, y sobre todo los educadores, se resisten a modificar las prácticas con las que se han formado y con las que se sienten cómodas.

Esta resistencia suele adoptar varias formas:

Conservadurismo. Si la educación tradicional ya ofrece unos resultados favorables, ¿por qué vamos a cambiarlos?

Modas. Los visionarios de la educación proponen novedades constantemente ¿Por qué vamos a creer que el cultivo de las cinco mentes (que es lo que Gardner propone en este texto) es mejor que otros objetivos anteriores?

Posibles riesgos. ¿Cuáles son los costos ocultos de esta propuesta? Puede que la creatividad degenera en anarquía o que nos haga presa fácil del fundamentalismo.

Impotencia. Estos objetivos parecen buenos, pero no sé cómo alcanzarlos y cómo evaluar su posible ejecución.

Es fundamental comprender estas resistencias y por regla general no es aconsejable afrontarlas directamente, ya que ello puede suscitar una reacción a la defensiva)».

La extensa cita anterior, que forma parte de las conclusiones de Howard Gardner en su reciente publicación *Las cinco mentes del futuro*, creo que sintetiza y expresa magistralmente una de las principales preocupaciones de todo aquel que es responsable de gestionar pedagógicamente una entidad educativa.

Como persona con trayectoria en el aula en los distintos niveles de la Educación Básica y especializada en gestión y administración pedagógica, propongo y me adhiero al camino que todos los aquí presentes hemos elegido transitar. Profesionalización, compromiso con la tarea y afectividad al realizarla.

SEGUNDA PARTE

Nota: *esta parte de la ponencia fue elaborada por los maestros. Ellos decidieron qué incluir, a partir de cómo pensaron, elaboraron, desarrollaron y evaluaron la propuesta.*

Entre los aspectos más valiosos de este trabajo, destaco cómo pusieron en juego los elementos teóricos, entramaron la propuesta con el PEI y se esforzaron por reflexionar sobre su práctica, y documentarlo.

RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN UN COLEGIO PRIVADO BILINGÜE EN ARGENTINA

Para relatar nuestra experiencia, consideramos pertinente comenzar mencionando que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de St. Matthew's Collage (es un colegio privado de Argentina. Para conocer su proyecto puede visitar www.stmatthewscollege.com.ar) es convergente en su filosofía con el cambio curricular que se propuso, y que se encuadró en la dimensión pedagógica y didáctica.

Resulta entonces adecuado iniciar esta presentación citando una frase que nos identifica y distingue como colegio, y que forma parte de la fundamentación de la propuesta, ya que la misma es convergente con la visión o el lugar donde como institución educativa nos paramos para pensar cómo educar a nuestros alumnos. Nos proponemos:

«Crear un espacio de crecimiento y desarrollo en el que los niños puedan descubrir todo lo que son capaces de hacer y cuánto hay por explorar en el mundo que nos rodea. Acompañarlos en este camino, respetando su individualidad y favoreciendo el despliegue de sus potencialidades» (Ideario Institucional del Colegio St. Matthew).

Siguiendo esta misma, línea no queremos dejar de enunciar que nuestro colegio, en su ideario fundacional, expresa:

“Desarrollar las habilidades y potencialidades propias de cada alumno a través de un proyecto basado en la excelencia académica, enmarcado en un ambiente de calidez humana, con el objetivo de lograr una formación integral adecuada a las necesidades y exigencias del mundo en que vivimos».

«Capacitar a los alumnos para elaborar su propio proyecto de vida, desarrollando el pensamiento crítico y analítico, estimulando intereses especiales de perfeccionamiento personal y de educación permanente, para lograr formar ciudadanos responsables, protagonistas de la sociedad, defensores de las instituciones y del medio ambiente».

St. Matthew's College, tiene, tuvo y tendrá como objetivo fundamental la formación integral de los alumnos, sintetizándolo en una frase fundacional potente y cargada de significado:

«formar buenas personas».

Y un pensamiento que alinea y alienta a todos los que se desempeñan como docentes en este colegio, ya que lleva implícita el alto valor que tiene la tarea del educador para la sociedad:

«Un colegio es mucho más que paredes, pizarrones, ladrillos y tizas, es la suma de todas las voluntades tras un objetivo común: la formación de quienes serán los protagonistas del siglo XXI».

Con el equipo docente, nos propusimos concretar una propuesta pedagógica a la que denominamos KINDER y JUNIOR INVESTIGA. Intentando desde el hacer áulico, junto con el acompañamiento directivo, interrelacionar con los alumnos desde otra perspectiva y metodología didáctica, acompañándolos y guiándolos para lograr la adquisición de habilidades y destrezas cognitivas.

Nuestro objetivo era formar tempranamente niños:

- Confiados y seguros;
- Curiosos y «preguntones»
- Investigadores;
- Pensadores;
- Buenos comunicadores;
- Audaces;
- Informados;
- Con principios, solidarios;
- De mentalidad abierta;
- Equilibrados y reflexivos;
- Capaces de vivenciar, valorar y confrontar sus saberes previos con la experiencia directa.

Lo anterior implicó revisar y modificar fuertemente el lugar que como maestros ocupamos en el aula y, por supuesto, esto también mueve el que ocupa el alumno.

Con la premisa de que si comenzamos desde que ellos son muy pequeños, y esta idea es central, ellos no son los que tienen que cambiar su paradigma de funcionamiento, ya que transitarán naturalmente esta nueva forma de apropiarse y acercarse al aprendizaje.

Para iniciar el tránsito a este cambio de paradigma de aprendizaje, nos pareció pertinente centrarnos en las áreas de Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, ya que consideramos, que son las más significativas para los niños, las que más preguntas les despiertan, tanto por su riqueza con la experiencia directa y vivencial, como la motivación que para ellos representa.

En una primera etapa trabajamos en el aula la *pregunta semanal*, que se colocaba en la cartelera; esto tenía como objetivo incentivar a los alumnos a manifestar su pensamiento y a indagar sobre aquellos temas que les resultaban más atractivos, a fin de ir armando las Unidades de Investigación que teníamos pensadas.


Las respuestas eran recolectadas por el docente y luego se volcaban semanalmente en el cuaderno, ofreciendo un espacio para el debate, ya que muchos de los niños se

fueron animando a seguir el tema por su cuenta y traer comentarios, láminas y diferentes materiales a la clase. (Fig. 1). Después de esta actividad introductoria, iniciamos el armado de las Unidades de Investigación partiendo de algunas preguntas organizadoras que nos permitieron alcanzar y ordenar la exploración del conocimiento, relacionándolo en todos los casos con las áreas seleccionadas.

El rincón de las preguntas de Junior 2

¿Por qué los elefantes tienen trompa?

- ✓ Porque son muy gordos y las patas también son gordas y así pueden alcanzar la comida y ponérsela en la boca.
- ✓ La usan para olfatear sino se quedarían sin aire y también para tomar agua.
- ✓ Para comer
- ✓ Para bañarse porque con una boca chiquita no se pueden mojar atrás.
- ✓ Para alcanzar hojitas de los árboles.
- ✓ Para tomar agua y para que respiren.
- ✓ Para bañar a sus hijos.
- ✓ Porque como son muy gordos caminan lento y así cuando chupan agua pueden ir mas rápido.
- ✓ Si no la tuviera sería difícil comer, tendrían que bajar toda la cabeza.
- ✓ Para agarrarse de la cola de la mamá.



Estas son:

- *¿Quiénes somos?
- *¿Dónde nos encontramos en el tiempo y en el espacio?
- *¿Cómo nos expresamos?
- *¿Cómo funciona el mundo?
- *¿Cómo nos organizamos?, y
- *¿Cómo compartimos nuestro planeta?

Estas preguntas nos sirvieron de marco para nuestro objetivo de lograr alumnos partícipes, activos de su propio aprendizaje. La tarea del maestro sería ayudar a los niños a construir significados a partir del mundo que los rodea, confrontándolos con lo que ellos imaginaban.

Como siempre, partimos de sus conocimientos previos, y los fuimos guiando para que nos relataran sus visiones y formularan preguntas e hipótesis.

El trabajo se centró en la **investigación** por parte de nuestros alumnos sobre contenidos conceptuales que resultasen pertinentes, interesantes, estimulantes y significativos.

A través de experiencias y mediante la investigación y la reflexión consolidaron lo que iban aprendiendo. Y sobre todo adquirieron destrezas y habilidades en el manejo de las diferentes bibliografías y materiales de consulta.

El modelo de Unidad de Investigación armado por el equipo docente tuvo en cuenta:

- La presentación del tema, (relacionado con los contenidos del curso y los intereses de los alumnos);
- Las preguntas que se hace el docente a partir de sus creencias personales sobre los objetivos a lograr;
- Las preguntas que se hacen los alumnos al inicio y las que se fueron desarrollando a partir de la indagación del tema.

A modo de ejemplo utilizaremos un modelo de Segundo Grado, (Fig. 2A. y Fig. 2B)

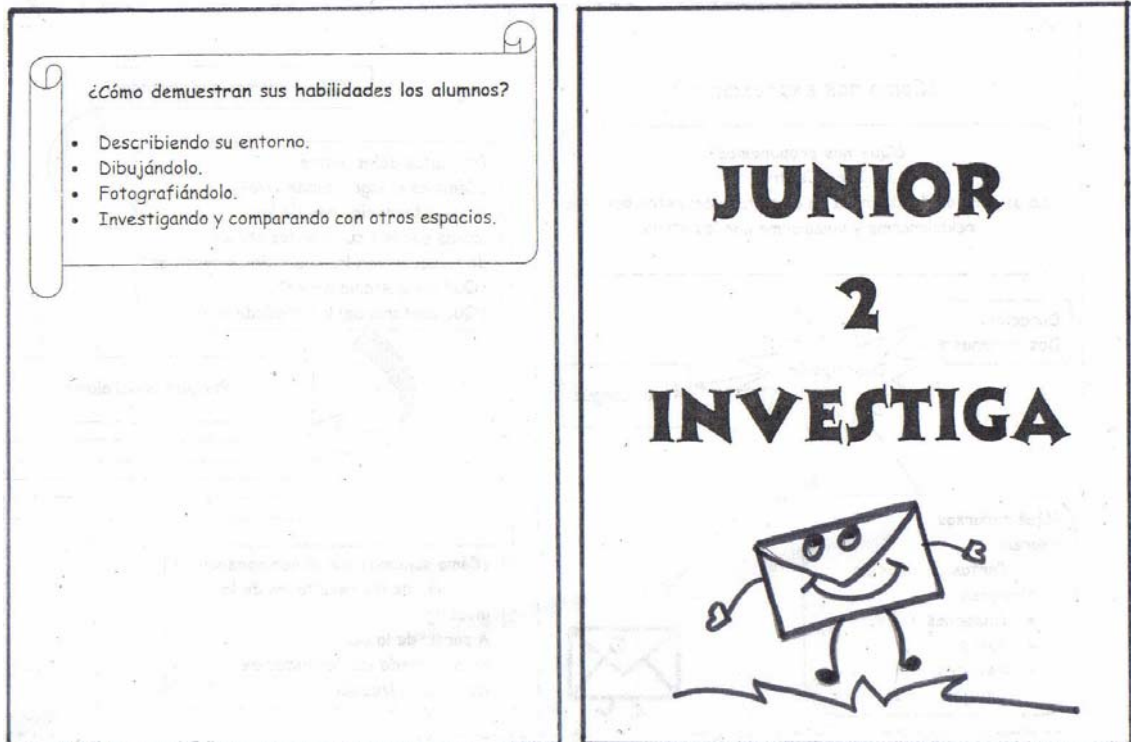


figura 2 A

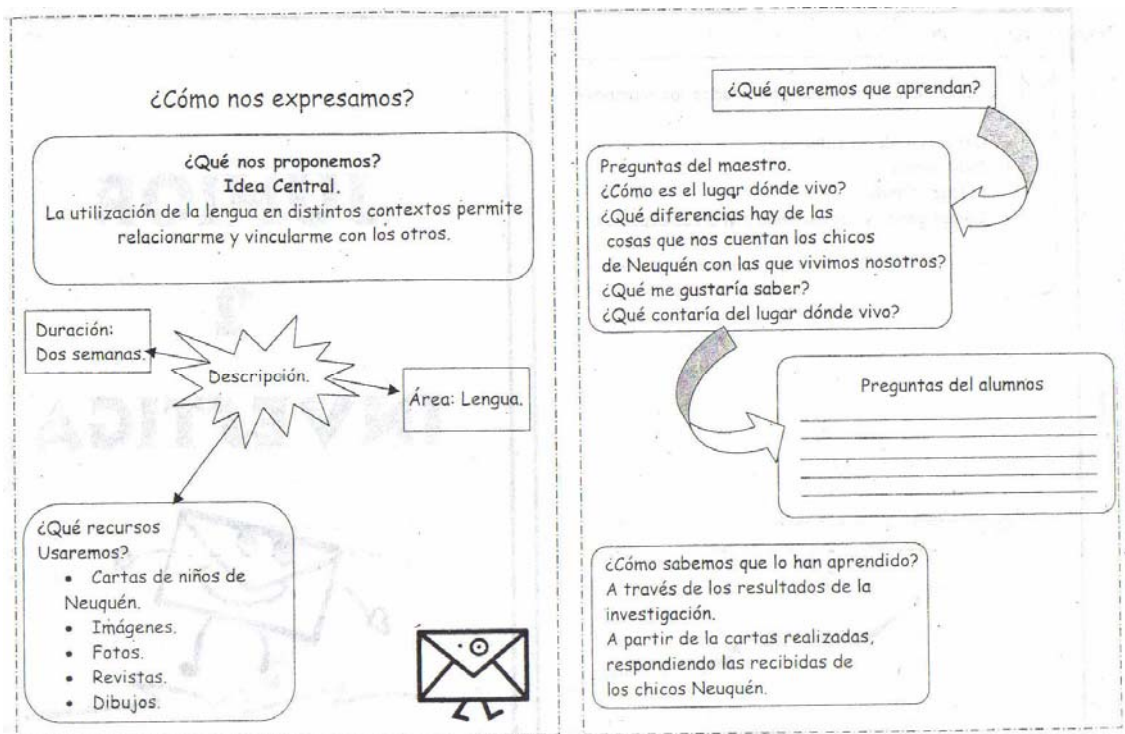
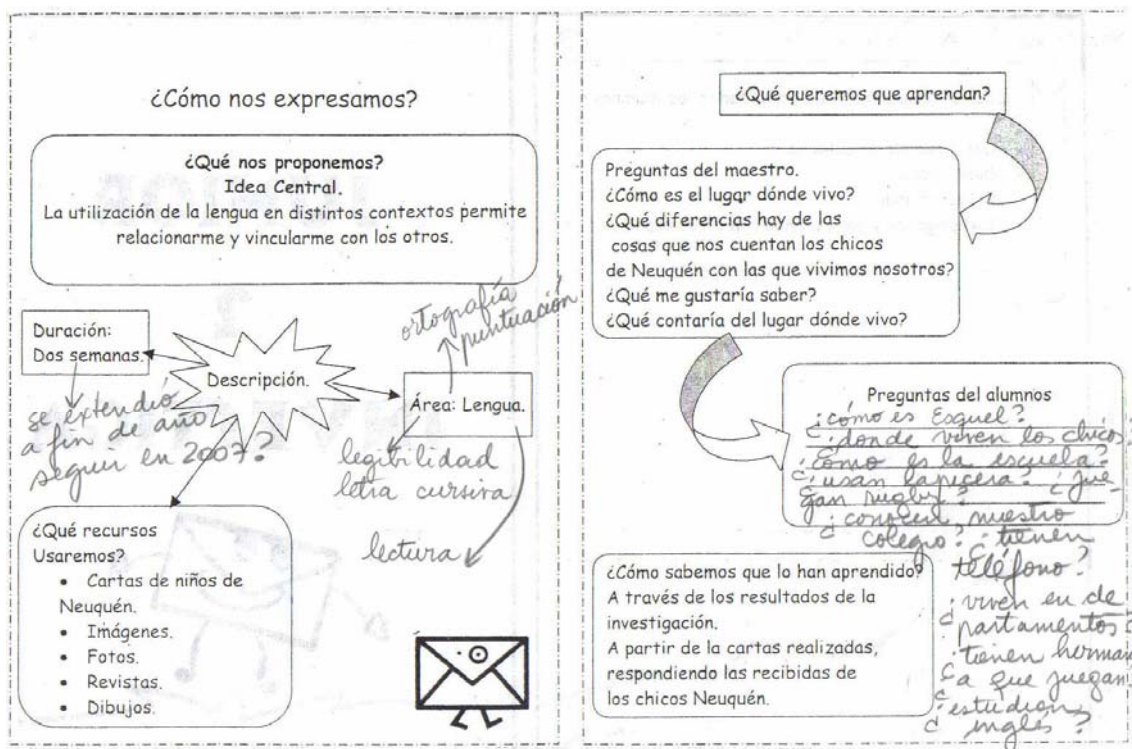


figura 2 B

En la figura 3 podemos observar que se realizaron adecuaciones y correcciones a lo largo de su implementación, atendiendo a las demandas que surgían tanto desde los alumnos, como de los mismos docentes.



El contenido para trabajar fue la descripción, pero se abrió de tal manera que se llegó a reflexionar, entre otras cosas, sobre la importancia de la legibilidad de la escritura en cursiva.

Al finalizar el año, docentes y alumnos nos sentimos satisfechos con los resultados, y opinamos sobre el tema.

Dicen los chicos:

«Tenemos amigos y aunque no los podemos ver nos hablamos escribiendo»,
Katrina.

«¡Aprendimos que en Esquel no se pueden hacer edificios porque se hunden!»,
Julián.

«Aprendimos mucho más y fue muy divertido para mí», Candela.

Dicen los maestros, que trabajaron distintas Unidades de Investigación:

«La experiencia es fantástica, yo también me sorprende y aprendo cosas nuevas».

«La verdad es que me resultó distinto escuchar a los chicos para luego pensar cómo organizar mi tarea. Lo pude hacer por todo lo que habíamos hablado antes».

«Ahora me doy cuenta que al aula siempre llevaba respuestas. Me acordaba cuando nos reuníamos y hablábamos de que hay que desterrar la idea de que todo problema o duda debe ser eliminado».

«Yo pensaba: ¿Qué es esta idea de que chicos de primero y segundo grado investiguen? Realmente pueden, traen revistas (bibliografía,) con ayuda bajan cosas de Internet. Les encanta compartir lo que consiguen y a mi ayudarlos a organizarlo».

«Lo más interesante de esta experiencia es que algunas de las cosas que nos propusimos, ya las hacíamos, pero no nos dábamos cuenta, avanzamos porque pudimos formalizar de manera explícita como trabajamos».

Resulta relevante marcar que trabajar con esta metodología permitió que:

- El alumno se involucre afectiva y cognitivamente: corazón, mente, necesidades sociales, intereses, vivencias, deseos.
- Otorgar relevancia a los procesos metacognitivos.
- Reflexionar sobre el rol y las competencias docentes al preguntarnos:
 - Cuál es nuestra manera de enseñar;
 - Si trabajamos de forma consensuada y en equipo con la dirección y el Departamento de Orientación para alcanzar a cumplir con éxito nuestro objetivo;
 - Cuáles son los indicadores que nos muestran que avanzamos hacia lograr alumnos investigadores, inquietos por aprender, motivados por expresar sus habilidades y destrezas adquiridas, que saben respetar las ideas de otros, y hacerse escuchar en un marco de apertura y crecimiento personal.

Entre sus conclusiones, los maestros expresaron:

«Creemos que la experiencia fue enriquecedora en todo sentido, que aún tenemos que seguir ajustando algunos elementos y perfeccionando la preparación de la clases.

Tenemos que tener como base la idea de que la implementación de la Unidades de Investigación debe estar cada vez más centrada en lograr que los alumnos se apropien del conocimiento como medio para resolver las diferentes situaciones que se les presentan, de una manera eficaz, acertada y adecuada para los tiempos que corren».

BIBLIOGRAFÍA

Camps, Victoria: *Los valores de la Educación*, Alauda, Anaya, Madrid 1998.

Gardner, Howard: *Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica*, Paidós, Buenos Aires, 1995.

Gardner, Howard: *Las cinco mentes del futuro*, Paidós, Buenos Aires, 2006.

Lipman, Matthew: *Pensamiento Complejo y Educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.

Litwin E.: *Tecnología Educativa*, Paidós, Buenos Aires, 1996.

Medina Revilla: *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*, Estudios de la Universidad Nacional de Educación a distancia, Madrid, 1998.

Sequeiros, Leandro: *Educación para la solidaridad*, Octaedro, Barcelona, 1997.

Splitter, Laurance; Sharp, Ann M.: *La otra educación*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 1996.

Ponencia libre: *Modelo descriptivo de factores críticos de calidad.*

Autora: MARÍA CARIDAD ROSITAS MONTEMAYOR.

CURRÍCULUM VITAE

Doctora en Filosofía con especialidad en Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Cuenta con un Master en Ciencias en Desarrollo Humano y Estudios de la Familia por University of North Texas en Denton y es Licenciada en Psicología Summa Cum Laude por la Universidad de Monterrey. Cuenta con publicaciones a nivel nacional e internacional en el área de educación de los niños pequeños. Inició la Red de Educación Preescolar de la UDEM, promoviendo actividades de formación docente con el propósito de elevar la calidad educativa de los niños que cursan preescolar en Monterrey y su área metropolitana. Actualmente, se cuenta con el distintivo de "Global Alliance" con la National Association for the Education of Young Children. Actualmente, es directora del Centro para la Solidaridad y la Filantropía de la Universidad de Monterrey en donde se llevan a cabo los programas de acción social de esta institución en beneficio de las comunidades más necesitadas del área metropolitana y del Sur del Estado de Nuevo León y maestra de la Especialidad en Educación Temprana y Preescolar en esta Universidad.

PONENCIA

México vive procesos de transformación educativa trascendentales. El 12 de noviembre de 2002 se reforma el artículo tercero constitucional en donde se indica que el preescolar será obligatorio para los niños de 5 años de edad a partir del ciclo escolar 2004-2005; para los de 4 años de edad en el ciclo escolar 2005-2006; y para los de 3 años de edad en el ciclo escolar 2008-2009. El objetivo principal del preescolar es propiciar el desarrollo integral y armónico de las capacidades afectivas, físicas, sociales y cognitivas del niño atendiendo las características propias de su edad y su entorno social (Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, 2005).

A partir de lo anterior se han originado intensos debates. Las temáticas de estas discusiones apuntan principalmente a los costos y cobertura que esta reforma implica, en especial, la viabilidad económica de aplicar esta medida en deterioro de la calidad educativa.

Tal como lo señala Robert Myers (1995) en su artículo "La educación preescolar en América Latina: El estado de la práctica", la pregunta no es si se debe de invertir en educación preescolar sino cómo debe de realizarse dicha inversión para garantizar los beneficios económicos, sociales y políticos de la educación preescolar y sobre todo asegurar la calidad educativa de dicho nivel. El propósito debe estar encaminado no sólo a la ampliación de la cobertura sino también a la mejora de los servicios existentes, tal y como lo proponen Prawda y Vélez (1992).

Considerando lo anterior, el tema de interés del cual se desprende la pregunta de investigación es la calidad educativa y las escuelas de educación preescolar. Al revisar literatura con respecto a estas temáticas, se decidió especificar el tema a los factores críticos que determinan la calidad educativa institucional en centros de educación preescolar.

Antecedentes

Es importante conocer las investigaciones que se han realizado anteriormente en esta línea de trabajo. A continuación se describirán los resultados y propuestas de algunas realizadas en Estados Unidos y Latinoamérica.

Con respecto al concepto de los factores críticos que contribuyen a la calidad educativa en una institución preescolar, son varios los encontrados en la literatura. Harms, Clifford y Cryer (1998) publicaron un instrumento de evaluación llamado *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised* (ECERS-R). Este instrumento propone la evaluación de diferentes factores y según el grado de cumplimiento de los mismos, es la calidad con la que se evalúa a esta institución educativa. Los factores mencionados son: espacios y muebles, rutinas de cuidado personal, razonamiento y lenguaje, actividades, interacción, estructura del programa educativo y relación con padres de familia y empleados.

Por otro lado, la *National Association for the Education of Young Children* (1998), NAEYC por sus siglas en inglés, propone los siguientes factores críticos para acreditar a un centro preescolar como uno de alta calidad: interacción entre maestros y niños, diseño curricular, relaciones entre maestros y familias, credencialización del staff y desarrollo profesional, administración del plantel, número de empleados, medio ambiente físico, salud y seguridad, nutrición y servicios alimenticios y sistemas de evaluación.

En Latinoamérica y México, Zabalaza (1998) al igual que los anteriores autores, menciona los factores más no los agrupa por orden de importancia. Según este autor,

los diez aspectos clave de una educación preescolar de calidad son: organización de espacios, el equilibrio entre iniciativa infantil y el trabajo dirigido por el maestro, la atención primordial al aspecto emocional de los niños, el enriquecimiento del lenguaje, la diferenciación de estrategias didácticas según el área de desarrollo que se quiera estimular, el establecimiento de rutinas estables, el contar con materiales multiusos y diversificados, la atención individualizada a cada niño, buenos sistemas de evaluación que permitan seguimientos individuales y grupales, y el fomentar la escuela abierta en donde sean bienvenidos los padres de familia y la comunidad.

Por otro lado, la Secretaría de Educación (2002) crea el programa escuelas de calidad (PEC) como parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa para superar obstáculos como el estrecho margen de las escuelas para tomar decisiones, la falta de una cultura de planeación y evaluación, la falta de liderazgo efectivo por parte de los directivos, la escasa comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, el ausentismo, el uso ineficaz de los recursos de la escuela, la baja participación social y las deficiencias en infraestructura y equipamiento.

Gómez (2003) define a una escuela de calidad como:

Aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete a mejorar el aprovechamiento escolar. Esta comunidad educativa garantiza que los alumnos desarrollen todas las habilidades, actitudes y valores para que sean competentes a nivel personal, familiar y social.

Son cuatro las líneas de acción que el programa escuelas de calidad apoya: a) la reorientación de la gestión institucional para ampliar la toma de decisiones por parte de la escuela, b) la capacitación a los agentes escolares a través de un acompañamiento técnico especializado, c) apertura de espacios de participación social responsable y d) provisión de recursos financieros adicionales a los administrados directamente por la escuela (Alvarez, 2003).

A nivel estatal, el Premio Nuevo León a la calidad fue establecido el 10 de noviembre de 1989 como un reconocimiento anual otorgado por el Gobierno del Estado de Nuevo León a organizaciones públicas y privadas que dan evidencia de un despliegue y buenos resultados obtenidos al basarse en un proceso planeado de calidad. A diferencia del programa escuelas de calidad y lo propuesto por Harms, Clifford y Cryer (1998), y NAEYC (1998), el Premio Nuevo León a la calidad en su sector educativo, sí estipula ponderaciones diferenciadas para sus criterios de evaluación.

Declaración del problema

De acuerdo a los antecedentes anteriormente descritos y a que en la búsqueda bibliográfica no se encontraron para México los factores que determinan la calidad educativa en el nivel preescolar, agrupados por orden de importancia, con la presente propuesta se llenará ese vacío teórico en cuanto al tema de interés. De ahí que la pregunta que se pretende responder con la realización de esta investigación descriptiva es: de acuerdo a la percepción de los expertos, ¿cuáles son los factores críticos que determinan la calidad educativa en instituciones de educación preescolar en Nuevo León y cómo pueden agruparse para crear un modelo descriptivo de esta realidad?

Para dar respuesta a esta pregunta se conformará una muestra dirigida de expertos a quienes se encuestarán con el propósito de identificar cuáles son los factores que según su percepción, determinan la calidad educativa en instituciones de educación preescolar. Se utilizará un diseño de investigación mixto o combinado debido a los

objetivos a cumplirse al realizar esta investigación (Creswell, 2003). Se manejará el método Delphi para recabar la información.

Importancia y justificación

La importancia y justificación de esta investigación descriptiva será evaluada de acuerdo a los siguientes criterios propuestos por Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006, p. 15):

Conveniencia

De acuerdo a la carencia de un modelo como el que se propone para Nuevo León tal y como lo constata la exploración que se hizo en la literatura, esta investigación delimitará los criterios de calidad específicos para el nivel preescolar, los cuales serán útiles para aquellos centros preescolares que de manera sistemática busquen mejorar la calidad.

Relevancia social

Los principales beneficiados con esta investigación serán los niños, ya que lo que se busca es su bienestar integral al fomentar dentro son prácticas educativas adecuadas para su desarrollo. Los padres de familia también se verán agraciados al fundamentar de mejor manera su elección de centros escolares para sus hijos al conocer los factores de calidad. Por último, la educación inicial y preescolar también se verá beneficiada al desarrollar factores críticos de calidad educativa atendiendo la cultura mexicana.

Implicaciones prácticas

Al tener un modelo descriptivo que agrupe los factores críticos por orden de importancia, ayudará a construir una herramienta de evaluación de la calidad educativa de los centros de educación preescolar. Además, se podrán realizar comparaciones entre diferentes escuelas del nivel de preescolar.

Valor teórico

Principalmente se llena el hueco de conocimientos en cuanto a la calidad educativa para el nivel de preescolar al ordenar por importancia los factores críticos. Por otro lado, se puede empezar a desarrollar una teoría y cultura hacia la calidad en este nivel educativo. Por último, pueden surgir ideas para futuros estudios en esta área debido a los cambios en política educativa que actualmente se están viviendo en nuestro país.

Utilidad metodológica

En principio, ayuda a crear un modelo descriptivo de la calidad educativa, clarificando el concepto de calidad educativa en preescolar al ponderar los principales factores que la componen.

Limitaciones y delimitaciones

Por limitaciones se entenderá aquellas circunstancias fuera de control que impiden hacer la investigación. Entre las limitaciones para realizar esta investigación se encuentran la escasa literatura encontrada sobre el tema aplicada al contexto Latinoamericano, específicamente para México así como la baja tasa de respuesta por parte de los expertos a las encuestas enviadas

Por otro lado, las delimitaciones son los parámetros determinados por el mismo investigador para realizar la investigación. La presente investigación se realizará en Nuevo León, buscando la percepción de diferentes expertos en el área de educación preescolar. Al buscar los factores críticos que determinan la calidad educativa de preescolares, se especifican aquellos preescolares públicos y privados de Nuevo León. No se contemplan para propósitos de esta investigación los preescolares no incorporados a la Secretaría de Educación.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

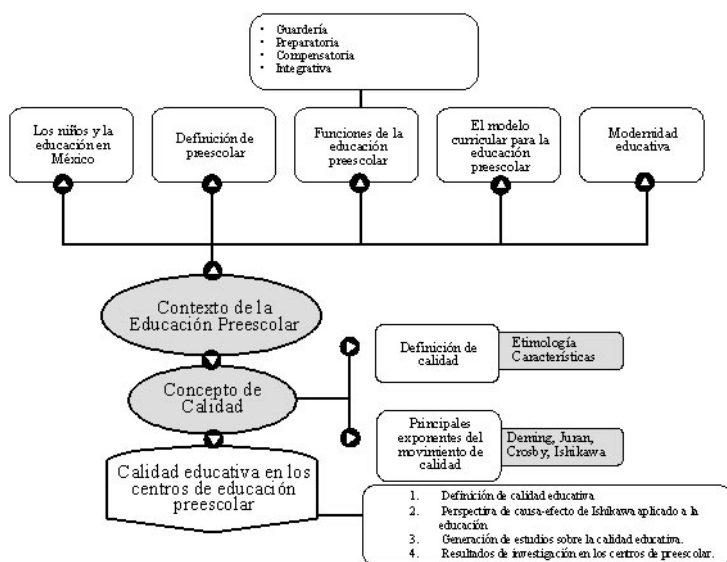


Figura.1 Mapa conceptual de la revisión de la literatura.

En la revisión de la literatura se consultaron las temáticas del contexto de la educación preescolar, haciendo una revisión de la educación de los niños en México, se definió la educación preescolar así como las funciones de la misma y una propuesta de modelo curricular para este nivel, haciendo especial énfasis en el nuevo programa de preescolar para México basado en competencias. Posteriormente, se definió el concepto de calidad y los principales exponentes. Se hizo especial énfasis en el modelo de Kaoru Ishikawa así como la aplicación que de este modelo hace Cervantes (1998) para el área de educación. Para terminar, se aborda el tema de la calidad educativa en los centros de preescolar citando investigaciones realizadas en Grecia, Inglaterra y Estados Unidos. Debido a que este es sólo una síntesis, a través del correo electrónico se puede enviar un documento con la información ampliada y a detalle.

METODOLOGÍA

El modelo de investigación a seguir es el mixto o combinado. Se tomarán los lineamientos propuestos por Creswell (2003, p. 53) quien pide incluir: "la descripción del tipo de diseño mixto a emplear incluyendo la representación visual del proceso, las técnicas para la recolección y el análisis de los datos".

Se usará el método mixto secuencial exploratorio el cual consta de dos fases. En la primera se recolectan y analizan datos cualitativos. En la segunda fase se recolectan y analizan datos cuantitativos. Se inicia con la recolección de los datos cualitativos y ambos paradigmas se integran en la interpretación de los datos. El paradigma cuantitativo asiste en la interpretación de los datos cualitativos. Lo anterior se logrará utilizando como técnica el método Delphi modificado.

Aplicando la figura 2 a la presente investigación, en la primera etapa se utilizó el proceso metodológico cualitativo ya que se hizo la pregunta abierta concerniente a los factores que intervienen en la calidad educativa institucional de un preescolar a través de entrevistas semi-estructuradas, grupo de enfoque y cuestionarios.

Se hizo un análisis de contenido de las respuestas dadas por los expertos con el propósito de identificar los factores. Posteriormente, teniendo los factores propuestos por los expertos, se constituyó una escala Lickert para conocer el valor que se le otorga a cada uno de estos factores para jerarquizarlos por orden de importancia.

La investigación cuantitativa (escala de Lickert) viene a asistir en la interpretación de los datos, ya que numéricamente se tiene el “peso” o “valor” de cada uno de los factores dado por los propios expertos y no por el investigador basándose únicamente en el número de repeticiones de dicho factor en la primera etapa

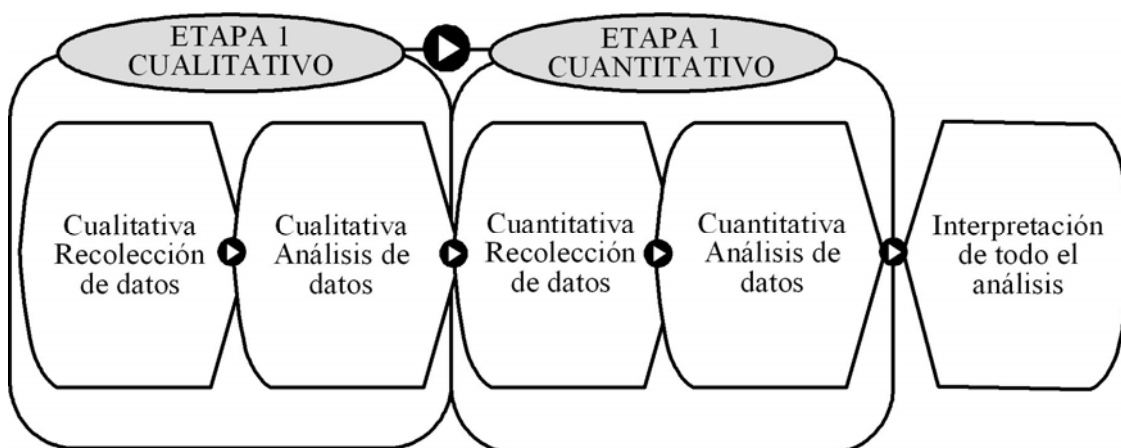


Figura 2. Diseño Secuencial Exploratorio (Creswell, 2003, p. 213).

Para recolectar los datos se utilizó como técnica principal el método Delphi modificado en la que se aplicó el cuestionario, la entrevista semi-estructurada y un grupo de enfoque. En la segunda etapa del Delphi modificado, se constituyó la escala de Lickert para jerarquizar la información. La figura 3 sintetiza lo anterior.

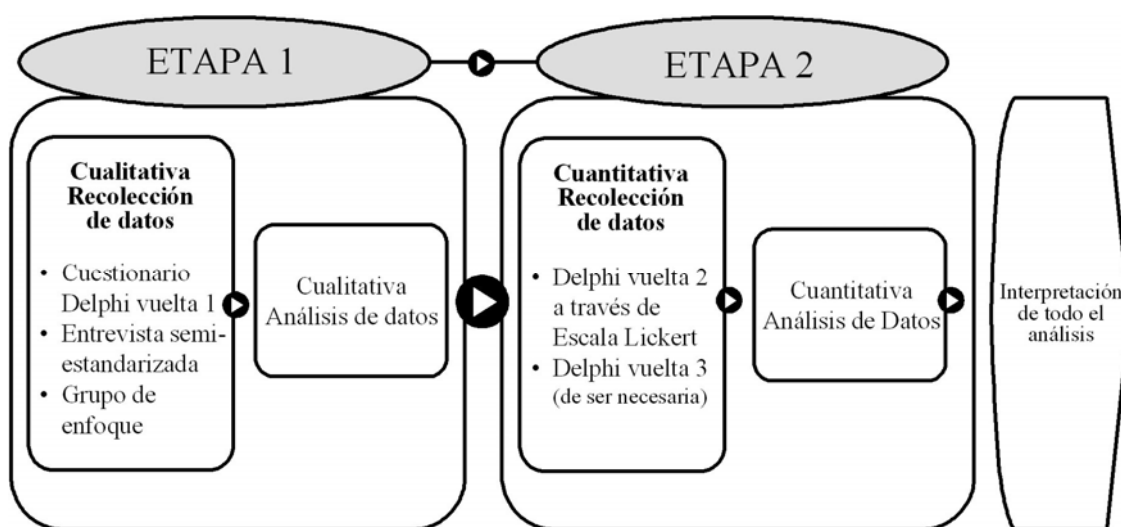


Figura 3. Detalle de las acciones realizadas en el diseño secuencial exploratorio.

Para propósitos de esta investigación, se entendió por población: una colección de elementos que se estudian y de los cuales se están tratando de sacar conclusiones. En

la misma tónica y siguiendo lo estipulado por la técnica del Delphi, se utilizó una muestra dirigida conformada por expertos.

Para ser considerado un experto, el participante cumplió forzosamente con el primer requisito y deseablemente con al menos uno del resto del perfil sin ser esto último impedimento para participar en la investigación. Estos criterios también se aplicaron para elegir a participantes para el grupo de enfoque y para las entrevistas. Los criterios que conformaron el perfil de experto para esta investigación fueron:

1. el participante deberá de trabajar en el área de educación preescolar con al menos 15 años de antigüedad,
2. el participante deberá de contar con experiencia en coordinación de proyectos relacionados con la calidad educativa en el sector público y/o privado,
3. el participante deberá de haber publicado en al menos un libro o revista de educación,
4. el participante deberá de haber impartido talleres o conferencias relacionados con temas de educación preescolar,
5. el participante deberá de contar con algún cargo directivo u honorario en alguna asociación de educación preescolar.

Se establecieron estos criterios debido a que se buscaron expertos en la educación preescolar con experiencia en una amplia gama de funciones propias de un especialista en este nivel: docencia, dirección y gestión. Lo anterior les permitió compartir información tomando en cuenta las diferentes aristas que componen el estar inserto en una comunidad preescolar.

A continuación se describen los resultados obtenidos organizándolos de acuerdo a los tres objetivos del estudio.

Objetivo 1: identificación de factores

El primer objetivo fue el de identificar los factores que determinan la calidad educativa en instituciones de educación preescolar de acuerdo a la percepción de los expertos que participaron en esta investigación. Después de aplicar un cuestionario abierto, así como realizar entrevistas semi-estandarizadas y un grupo de enfoque para obtener información, ésta se analizó utilizando el software NUD*IST en donde se encontró que existen 43 elementos que hablan de la calidad educativa de los centros de educación preescolar los cuales se pueden agrupar en 7 factores críticos que describen esta realidad. En la tabla 1 se pueden observar los elementos mencionados por los expertos los cuales se agruparon siguiendo el criterio de similitud.

Tabla 1

Elementos que integran los siete factores críticos de la calidad educativa en el preescolar de acuerdo a la información cualitativa

Nombre del Factor	Elementos que lo constituyen
Habilidades de Liderazgo	Valoración del recurso humano Trabajo en equipo Liderazgo Apertura al cambio Estrategias de comunicación Misión y visión Relaciones interpersonales Funciones directiva y de Administración Supervisión Motivación Innovación Administración del tiempo
Conocimiento del niño de Preescolar	Concepto de niño de preescolar Conocimiento del niño de preescolar Actitudes del niño de preescolar
El programa de preescolar	Concepto de la educación preescolar Impacto de la educación preescolar Investigaciones científicas en relación a la educación preescolar Habilidades que se deben desarrollar Currículo
Formación del docente	Preparación del docente Oportunidades de capacitación Propia cultura del docente

	Formación humana del docente
	Congruencia entre el ser y hacer del docente
	Identidad profesional del docente
	Perfil profesional del docente
	Grado de profesionalización
Relaciones con los padres	Formación humana a padres de
	Familia
	Contacto con los padres
	Participación de los padres
	Generación de padres
	Influencia de los medios de
	Comunicación
Evaluación	Evaluación
	Concepto de evaluar
	Autoevaluación
	Evaluación del niño de preescolar
	Retroalimentación
Infraestructura	Espacios
	Ambiente
	Seguridad y Limpieza
	Material didáctico
	Apoyo de la SE para equipamiento

Si bien en la revisión de la literatura se encontró que de acuerdo a Cervantes (1998) los elementos de la calidad educativa se pueden agrupar en cinco: 1) recursos humanos, 2) métodos y pedagogía, 3) materiales didácticos, 4) equipo y 5) medio ambiente, no se tomaron los anteriores al momento de analizar la información cualitativa con el propósito de no sesgarla. Desde la perspectiva del anterior autor, los siete factores críticos encontrados en este estudio se insertarían de la siguiente manera en el diagrama de Ishikawa aplicado a la educación. Desde la percepción de los expertos, materiales didácticos y equipo quedarían insertos en el factor de medio ambiente. La figura 4 muestra lo anterior.

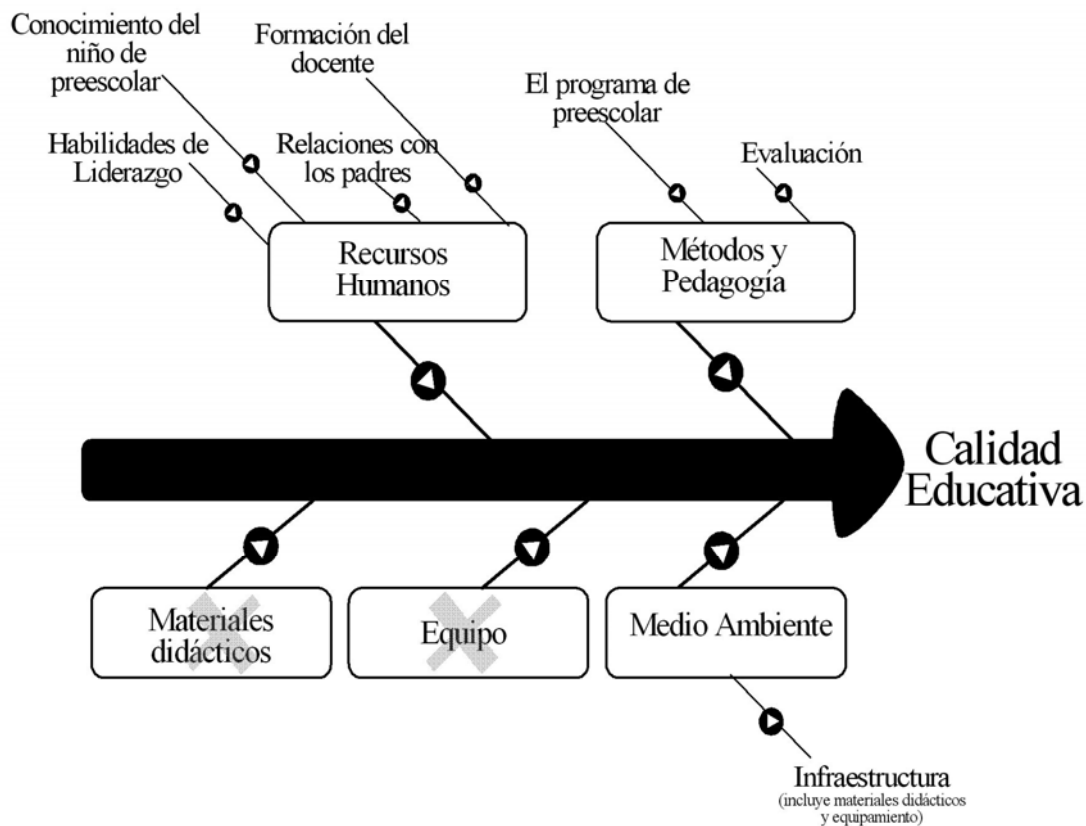


Figura 4. Factores críticos de la calidad educativa de los centros de educación preescolar en Nuevo León aplicados al diagrama de Ishikawa adaptado a la educación.

Objetivo 2: importancia de los factores

El segundo objetivo fue el de jerarquizar por orden de importancia estos factores que, de acuerdo a la percepción de los expertos, determinan la calidad educativa en instituciones de educación preescolar en Nuevo León. Para lograr lo anterior, se aplicó un instrumento de medición con base en la escala Likert de cinco puntos cuyo proceso de elaboración, aplicación y análisis de la información se presentó a detalle en el capítulo anterior. Se determinó la media y la desviación estándar de la estadística descriptiva para poder ponderar la importancia de estos factores, de acuerdo a los expertos que participaron en esta fase de la investigación. La tabla 2 muestra la jerarquía de los factores de acuerdo a los expertos que participaron en esta investigación.

Tabla 2

Jerarquía por orden de importancia de los factores críticos que determinan la calidad educativa de los centros de preescolar desde la percepción de los expertos

Factor	Orden	Media	D.E
Conocimiento del niño de preescolar	1	4.80	0.5560
Habilidades de liderazgo	2	4.72	0.5231
Evaluación	3	4.70	0.4653
Programa de educación preescolar	4	4.69	0.6056

Formación del docente	5	4.62	0.4921
Relaciones con padres de familia	6	4.44	0.5773
Infraestructura	7	4.33	0.6793

Los expertos señalaron como el factor crítico más importante para determinar la calidad educativa en el preescolar el de *conocimiento del niño* que cursa este nivel educativo con una media de 4.80 y una desviación estándar de 0.5560. El factor crítico de conocimiento del niño de preescolar se refiere a tener la claridad de quién es un niño en esta edad: sus habilidades, motivaciones, intereses, potencial y limitaciones propias de su desarrollo. Incluye la claridad de cómo concibe un centro de educación al niño de preescolar. Algunos expertos mencionaron la importancia de tener una definición de quién es un niño de preescolar pues es uno de los rasgos distintivos entre cada uno de estos centros.

Por ejemplo, algunos lo definen como un ser con la capacidad de construir sus propios conocimientos (Hohmann, Bannet y Weikart, 1997) o hay otros que lo visualizan como un ser con un embrión espiritual con períodos críticos de aprendizajes para ciertas habilidades (Polk, 1976).

La mayoría de los instrumentos que existen en otros países para evaluar la calidad educativa de los centros de preescolar como por ejemplo el *Early Childhood Environmental Rating Scale-Revised* de Harms, Clifford y Cryers (1998) así como el de la *National Association for the Education of Young Children* (1998) incluyen la importancia de conocer todos los aspectos del desarrollo del niño: físico, motriz, cognoscitivo, afectivo, social, moral entre otros.

Una de las razones que motivaron el enfocar esta investigación al nivel educativo de preescolar fue precisamente reconocer la importancia que éste tiene, así como la necesidad de hacer conciencia que un niño de preescolar no es igual a uno de primaria o de secundaria. A inicios del año 2000, en algunas de las pláticas informales con directivos de educación preescolar, señalaron que no era necesario realizar una investigación de este tipo ya que bastaba con usar los mismos factores que se manejan en otros instrumentos de evaluación de la calidad dirigidos a otros niveles educativos o incluso al sector empresarial. Los resultados de esta investigación vienen a confirmar la importancia de conocer a profundidad la población de niños de entre 3 y 5 años con la que se trabaja en este nivel educativo y hacerlos más visibles ante la sociedad.

En segundo lugar, los expertos eligieron al factor crítico de *habilidades de liderazgo* con una media de 4.72 y una desviación estándar de 0.5231. Ellos incluyeron en este factor una correcta administración de los recursos materiales, la valoración del recurso humano, la apertura al cambio, la supervisión cercana de los docentes, la procuración de buenas relaciones interpersonales a través de estrategias adecuadas de comunicación, trabajo en equipo y motivación.

Algunos de los expertos concluyeron que el director de una escuela de preescolar debe de tener desarrolladas sus habilidades de buen líder ya que ellos son los principales responsables de llevar a cabo procesos de mejora continua por la jerarquía que les da el puesto que tienen en la organización del centro de preescolar.

Es interesante notar que de acuerdo a la literatura revisada, son sólo dos los instrumentos que explícitamente hablan del tema de liderazgo como un factor de la calidad educativa y los dos son de origen mexicano. Uno de ellos es el programa escuelas de calidad de la Secretaría de Educación (2002) quien evalúa el liderazgo del director de la escuela y el otro es el premio Nuevo León a la calidad en el sector

educativo (2002) el cual evalúa el factor de liderazgo. En la literatura extranjera, no se hace mención clara de este factor en lo referente al nivel de preescolar sino que se deduce del resto de los factores.

A diferencia de los instrumentos extranjeros, el premio Nuevo León a la calidad en el sector educativo tiene su origen en el ámbito empresarial, en donde el papel del líder o del *manager* juega un papel muy importante para el logro de la calidad. Por otro lado, la Secretaría de Educación usa el sistema de escalafón para la promoción interna de sus docentes, por lo que las constancias de la educación continua que vayan obteniendo los maestros les valen para ir ocupando el lugar de líder en los diferentes centros educativos.

Con una mínima diferencia al factor anterior, el tercer orden lo obtuvo la *evaluación* con una media de 4.70 y una desviación estándar de 0.4653. Esto sugiere que la evaluación del maestro, del alumno, del propio centro educativo así como el uso de los mecanismos de la autoevaluación y la retroalimentación se debe de incluir en este factor. Es importante hacer notar la apreciación que hizo uno de los expertos al mencionar que la evaluación no se debe de entender como fiscalización o un mecanismo de persecución del maestro o de la institución.

Algunos de los autores estudiados en la revisión de la literatura que señalan a la evaluación como uno de los factores a tomar en cuenta en la calidad educativa son Harms, Clifford y Cryers (1998), la *National Association for the Education of Young Children* (1998), Zabalaza (1998), el premio Nuevo León a la calidad en el sector educativo (2001) así como el programa escuelas de calidad de la Secretaría de Educación (2002).

La evaluación es uno de los pilares para el movimiento de calidad, ya que lo que no se mide, no se puede mejorar. De acuerdo a Deming (Cervantes, 198), hay que evitar la dependencia en evaluaciones al final de un periodo y fomentar el compromiso de dar seguimiento a todos los procesos escolares así como promover el uso de evaluaciones multidimensionales y no solamente cuantitativas.

Algunos de los expertos que participaron en esta investigación compartieron que en sus centros de educación preescolar, no sólo los directivos y maestros son los responsables de la evaluación sino que en estos procesos participan padres de familia y los mismos niños de preescolar con sistemas de evaluación apropiados a sus características de desarrollo. Hacen énfasis en el verdadero significado de evaluar y retroalimentar para que no sea utilizado como una arma de persecución.

Casi al mismo grado de importancia se ubicó el factor crítico del *programa educativo de preescolar* con una media de 4.69 y una desviación estándar de 0.6056. En la definición de este factor, se incluye los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, es decir, las competencias que deben de estar incluidas en el programa educativo para los niños que cursan el nivel de preescolar. Lo anterior permite a los centros educativos de preescolar tener claridad en cuanto a cuál es la finalidad de este nivel educativo. Todos los autores revisados para esta investigación que desarrollaron instrumentos para evaluar la calidad educativa incluyen este factor. Cabe hacer mención que en este ciclo escolar se está llevando a cabo la implementación del nuevo programa de preescolar a nivel nacional, el cual está basado en competencias y que ya se explicó a detalle en la sección de la revisión de la literatura.

En el quinto orden de importancia quedó el factor de la *formación del docente de preescolar* con una media de 4.62 y una desviación estándar de 0.4921. Este factor crítico lo definieron los expertos como la capacitación que se le da al maestro de preescolar no sólo en temáticas relacionadas con las habilidades didácticas para el nivel de preescolar que le asegurarán ser un excelente maestro, sino que también se

incluye su desarrollo como ser humano (cultura, identidad profesional, congruencia moral, etc.). En la revisión de la literatura, la *National Association for the Education of Young Children* (1998) incluye en su instrumento de evaluación de la calidad de un preescolar la credencialización del maestro así como su desarrollo profesional. Por otro lado, el premio Nuevo León a la calidad en el sector educativo (2005) tiene un apartado que evalúa el desarrollo integral de la persona. Es importante resaltar en esta investigación que los expertos hablaron de formación del docente y no capacitación. La formación abarca además de la parte profesional, la parte personal y humana del docente en la cual se incluye su ser y hacer. No es sólo hablar del maestro como una profesión sino como la persona que está con todo su esencia al frente de un grupo de niños pequeños. Un programa educativo a seguir y un certificado definen a una persona como un maestro; pero se requiere de arduo trabajo y dedicación ser uno de ellos.

Un comentario curioso que hizo uno de los expertos es que esta esencia del maestro (su formación, cultura y visión del mundo) se refleja incluso hasta en la música que se elige en los festivales organizados en los centros de preescolar. Hay algunos que eligen melodías con un mensaje propio para la edad de los niños mientras que otros, canciones que hablan de algunas situaciones poco cómodas en la vida de pareja de los adultos.

En sexto lugar se ubicó el factor de *relaciones con los padres* con una media de 4.44 y una desviación estándar del 0.5773. Éste se refiere al contacto constante y continuo a través de diferentes mecanismos, con los padres de familia para promover la participación en las diferentes actividades de la comunidad escolar así como la orientación que se les pueda brindar ante los nuevos retos a los que se enfrentan como padres de la generación actual de niños de preescolar.

De acuerdo a Minuchin (1983) la entrada al nivel de preescolar es la primera separación formal que un niño tiene del seno familiar. Llama la atención que siendo tan trascendente este hecho, los expertos le hayan dado este lugar. Lo anterior pudiera explicarse debido a que los padres están muy involucrados con la comunidad escolar en este nivel por la corta edad de los niños, y no perciben la necesidad de tener un contacto más cercano con los padres a diferencia del nivel de primaria y secundaria en donde son más independientes y los padres menos implicados.

El factor crítico que ocupó el último lugar en la jerarquía es el de *infraestructura* el cual obtuvo una media de 4.33 y una desviación estándar del 0.6793. Este factor se refiere a los espacios físicos, la seguridad y limpieza de los diferentes ambientes de trabajo, el material didáctico así como los apoyos que se tengan para el equipamiento tecnológico del centro de educación preescolar.

Los autores consultados en la revisión de la literatura hicieron énfasis en que los espacios sean multiusos y que los materiales didácticos estimularan diferentes áreas del desarrollo, es decir, siempre se busca la eficiencia. Tal y como lo señalan los resultados, la infraestructura no es lo más importante en la calidad educativa pero en muchas ocasiones es el factor al que más se le invierte como una estrategia importante de mercadotecnia en el sector educativo.

Un proverbio chino dice que el aprendizaje es un tesoro que seguirá a su dueño a todas partes y nada puede ser tan cierto como es en el caso del nivel educativo de preescolar en donde el aprendizaje no sólo se limita al material didáctico o a las instalaciones tecnológicas que existen en la escuela sino que cada momento de la vida de los niños de entre 3 y 6 años de edad es una experiencia más para formarse.

Contrario a lo que pudiera intuirse en base a los resultados del análisis de contenido de la información cualitativa en donde los factores quedarían en el siguiente orden de

importancia: formación del docente, habilidades de liderazgo, infraestructura, programa de educación de preescolar, relaciones con los padres, evaluación y conocimiento del niño de preescolar; la jerarquización en base a la escala Likert arrojó resultados completamente diferentes quedando de la siguiente manera: el conocimiento del niño de preescolar, las habilidades de liderazgo, la evaluación, el programa de preescolar, la formación del docente, las relaciones con los padres de familia y en último lugar, la infraestructura del plantel.

Probablemente, en el análisis de contenido los expertos usaron un marco de referencia de la calidad desde la perspectiva gerencial o administrativa, pensando en primer lugar en que la calidad debía de estar basada en los docentes y los líderes de los centros de educación de preescolar y se dio por sentado el conocimiento del niño de preescolar. Sin embargo, en la encuesta usando el método Likert, los expertos tuvieron oportunidad de conocer los resultados del análisis de contenido y hubo un espacio de tiempo para reflexionar sobre la jerarquización de los mismos. Los cambios generacionales en los niños de preescolar así como la presión de implementar un nuevo programa de preescolar basado en competencias pudieron influir las decisiones tomadas por los expertos para establecer la jerarquía.

Sin embargo, esto viene a dar fuerza a la importancia de usar el método Delphi, ya que son los mismos expertos que construyeron las definiciones de los factores quienes los jerarquizaron desde su experiencia de más de 27 años en este nivel educativo en donde su puesto último está relacionado con la inspección de estas escuelas, participando en promedio en cinco proyectos de calidad en los últimos cinco años así como teniendo una contribución activa en la capacitación de los docentes preescolar.

En base a los datos de la escala de cinco puntos de Likert se determinó una jerarquización de los factores críticos de la calidad educativa de un centro de preescolar desde la percepción de los expertos aunque la diferencia entre uno y otro sea mínima. Se utilizaron las medias y desviaciones estándar aún y cuando no había grandes diferencias entre éstas. Sin embargo, este ordenamiento permitió tener una visión clara de la forma en la que los expertos califican la importancia de estos factores críticos. Es una condición que todos los factores críticos anteriormente señalados estén presentes para considerar que un centro de educación preescolar posee calidad. De esta manera, se logró cumplir con el segundo objetivo de esta investigación el cual da pie para el último objetivo: desarrollar un modelo descriptivo de esta realidad.

Objetivo 3: modelo descriptivo

El tercer objetivo de este estudio fue agrupar los factores críticos de la calidad educativa de los centros de educación preescolar para crear un modelo descriptivo. Para propósitos de este trabajo se tomó la siguiente definición: "Los modelos científicos son utilizados para acumular y relacionar el conocimiento que se tiene acerca de diferentes aspectos de una realidad" (Ackoff et.al., 1962, p. 108). Son las descripciones y explicaciones de una realidad. Como modelo descriptivo se entenderá aquel que detalla la realidad de un contexto y un momento histórico dado. El modelo descriptivo no es un sistema dinámico sino una representación precisa de una realidad.

A continuación se discute el modelo que se presenta como resultado de la información obtenida en esta investigación en la figura 5. La tabla 3 acompaña al modelo al definir cada uno de estos factores críticos.



Figura 5. Modelo descriptivo de los factores críticos de la calidad educativa en los centros de preescolar en Nuevo León.

El modelo describe que existen siete factores críticos para determinar la calidad educativa de los centros de educación preescolar en Nuevo León. Debido a que un factor no es consecuencia o pre-requisito para que se dé otro, se decidió por una imagen en donde los siete factores giren alrededor del concepto de la calidad educativa para este nivel. Para representar la jerarquización de estos factores por orden de importancia, se decidió por círculos que van cambiando su tamaño para así indicar que el factor más importante, es aquel que tiene una mayor circunferencia y ésta va disminuyendo conforme va descendiendo la importancia. Debido a que es muy poca la diferencia entre la importancia de un factor a otro, se optó por que todos estuvieran representados por círculos, los cuales se definen como una serie de puntos que no tienen ni un inicio ni un fin, es decir, son un proceso continuo al igual que la calidad y la mejora continua. Esta representación gráfica cumplió con el tercer objetivo de esta investigación.

Tabla 3.

Definición y elementos de los factores críticos que determinan la calidad educativa en el nivel de preescolar.

FACTOR CRITICO	DEFINICION
Conocimiento del niño de preescolar	Se refiere a tener la claridad de quién es un niño en edad preescolar: sus habilidades, motivaciones, intereses, potencial y limitaciones propias de su edad. Además, a la claridad de cómo concibe mi centro de educación al niño de preescolar (por ejemplo: una hoja en blanco, un ser bilingüe, etc.).
Habilidades de liderazgo	Las cuales comprenden la correcta administración de los recursos materiales, la valoración del recurso humano, la apertura al cambio, la supervisión (no persecución) cercana de los docentes, la procuración de buenas relaciones interpersonales a través de estrategias adecuadas de comunicación, trabajo en equipo y motivación
Programa de educación preescolar	Aquí se incluye los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, es decir, las competencias que deben de estar incluidas en el programa educativo para los niños que cursan el nivel de preescolar. Tener claridad en cuanto a cuál es la finalidad del nivel de preescolar.
Formación del docente de preescolar	Este factor se entiende como la capacitación que se le da al maestro de preescolar no sólo en temáticas relacionadas con las habilidades didácticas para el nivel de preescolar que le asegurarán ser un excelente maestro, sino que también se incluye su desarrollo como ser humano (cultura, identidad profesional, congruencia moral, etc.)

Relaciones con los padres de familia	Se refiere al contacto constante y continuo a través de diferentes mecanismos, con los padres de familia para promover la participación en las diferentes actividades de la comunidad escolar así como la orientación que se les pueda brindar ante los nuevos retos a los que se enfrentan como padres de la generación actual de niños de preescolar.
Evaluación	Este factor incluye tanto la evaluación del maestro, del alumno de preescolar, del centro educativo de preescolar así como los mecanismos de autoevaluación y retroalimentación.
Infraestructura	Se refiere a los espacios físicos, la seguridad y limpieza de los diferentes ambientes de trabajo, el material didáctico así como los apoyos que se tengan para el equipamiento tecnológico del centro de educación preescolar.

Recomendaciones

Tras la realización de esta investigación en la cual se ha dado un seguimiento durante más de cuatro años a lo sucedido en el nivel de preescolar en Nuevo León, se hacen las siguientes recomendaciones.

1. Debido a que éste es uno de los primeros estudios a nivel doctoral que se hacen en relación a la calidad educativa en el nivel de preescolar, se recomienda realizar otras investigaciones para validar los resultados encontrados.

2. Se invita a replicar este estudio en otros estados de nuestro país para conocer si la percepción de este tema de investigación es similar.

3. Un posible tema de interés para el futuro es el de evidenciar las relaciones que pudieran existir entre los siete factores críticos encontrados en esta investigación. Cuatro de ellos tienen una relación directa con la parte humana del centro de educación preescolar: el niño de preescolar, los líderes de estos centros, los maestros y los padres de familia. Por otro lado se encuentran los factores que describen las partes duras de un centro educativo: el programa educativo, la evaluación y la infraestructura. El objetivo fue presentar un modelo descriptivo y no un sistema dinámico más sin embargo, este modelo puede servir de insumo para la construcción

de las interrelaciones existentes entre estos factores en la vida diaria de un centro de preescolar.

4. Es importante darle su justo valor a este nivel educativo, ya que el desarrollo del niño de preescolar así como de la etapa del ciclo de la familia son muy diferentes a las del nivel de primaria o secundaria pero no por eso son menos importantes.

5. Es necesario revisar las políticas educativas así como la operación del nivel de preescolar en Nuevo León a la luz de los siete factores críticos que determinan la calidad educativa en este nivel, de acuerdo a los expertos consultados. Es urgente y necesario lo anterior debido a eventos concurrentes en Nuevo León a raíz de la obligatoriedad del preescolar como los que se presentan a continuación:

a) Hay un nuevo programa educativo para este nivel basado ahora en las competencias. Es importante verificar la aplicación de este programa de manera correcta en todos los centros de preescolar y más importante aún, el conocimiento de estos cambios no sólo por el personal directivo, administrativo y docente de los planteles sino también por los mismos padres de familia.

b) Debido a una reforma en la Ley de Educación respecto a la fecha límite de ingreso a la primaria, en Nuevo León hay alrededor de 18 mil niños que tuvieron que registrarse de manera extemporánea (Molina, 2006). Esto incrementa a más de 35 niños de entre 3 y 6 años de edad por grupo para un solo maestro, dejando entrever que actualmente, la infraestructura es uno de los factores críticos que se tiene que apoyar en estos momentos para garantizar una educación de calidad.

6. Es necesario apostar recursos a la capacitación en habilidades de liderazgo a los docentes del nivel de preescolar y que no sólo los años de servicio en el magisterio sea una de las condicionantes más importantes para lograr ascensos sino favorecer a aquellos que posean habilidades de un liderazgo transformador de la comunidad educativa de preescolar.

7. Finalmente, el docente de preescolar es una persona. Se recomienda apuntalar su formación no sólo en habilidades didácticas sino también en lo referente a su desarrollo humano. Lo anterior pudiera servir como directriz al momento de organizar cursos de capacitación para los maestros de preescolar.

Referencias

Ackoff, R., Gupta, S. & Sayer, J. (1962). "Scientific method: Optimizing applied research decisions". New York: John Wiley & Sons.

Alvarez, J. (2003). "Reforma educativa en México: El programa escuelas de calidad". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, (1).

Centro de Productividad de Monterrey. (Julio de 2005). "Modelo de Evaluación del Premio Nuevo León a la Calidad: Sector educación." [Manual]. Secretaría de Desarrollo Económico. Monterrey, NL, México: Autor.

Cervantes, E. (1998). "Una cultura de calidad en la escuela: Liderazgo para el cambio educativo". México: Ediciones Castillo.

Creswell, J. (2003). "Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches". (2nd. Ed.). UU.EE.: Sage.

Gómez Morín, L. (2003). "¿Qué es el programa de escuelas de calidad?" Recuperado el 29 de agosto de 2005 del diario de la federación de la Secretaría de Educación vía web en: www.sep.gob.mx

Harms, T., Clifford, R., Cryer, D. (1998). "Early Childhood Environment Rating Scale", New York: Teacher College Press.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006) Metodología de la Investigación. (4a. ed.) México: McGraw-Hill.

Hohmann, M., Banet, B., y Weikart, D. (1997). Niños pequeños en acción. (5ª. Reimp.). México: Trillas.

Minuchin, S. (1983). "Familia y terapia familiar". México: GEDISA.

Myers, R. (1995). "La educación preescolar en América Latina: El estado de la práctica". Chile: Programa de promoción de la reforma educativa en AL y el Caribe.

National Academy of Early Childhood Programs (1998). "Accreditation and criteria procedures". Washington, DC:NAEYC.

National Academy of Early Childhood Programs (1998). "Guide to accreditation by the National Association for the education of young children". Washington, DC: NAEYC.

Polk, P. (1976) "Un enfoque moderno al método Montessori". México: Diana.

Prawda, J., y Velez, E. (1992). "Políticas para mejorar la calidad de la educación primaria". Boletín 19, No. 29, pp. 19 a 29.

Secretaría de Educación Pública (2002). "Programa escuelas de calidad." Recuperado en noviembre de 2002, de la Secretaría de Educación vía web de: <http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=2768>

Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto. (2005, febrero). "Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del ciclo escolar 2003-2004". Recuperado el 15 de abril de 2005 de la base de datos de la Secretaría de Educación vía web en: www.sep.gob.mx

Zabalaza, M. (1998) "Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad". Reflexión y práctica,(IV)8, 24-31.

Ponencia libre: *Recuerdos para aprender: aportaciones de la metodología de la historia oral.*

Autoras: LETICIA RUANO RUANO Y GRACIELA RUANO RUANO.

CURRÍCULUM VITAE

Leticia Ruano

Licenciatura en Historia, por la Universidad de Guadalajara. Estudios de Maestría en Análisis e Historia del urbanismo en la línea de especialización de Movimientos Sociales de la UNAM. Realicé una segunda Maestría en Antropología Social por el Centro de Investigación y Estudios Antropológicos y Sociales (CIESAS) en la línea de especialización sobre Identidad. Entre mis actividades académicas realizadas: fui profesora de Preparatoria; desempeñé funciones académicas y administrativas en la Universidad de Guadalajara; colaboré como conferencista en el Diplomado sobre Historia Regional del Colegio de Jalisco; fui profesora invitada en la Maestría de Educación Especial de la Secretaría de Educación Jalisco. Actualmente soy investigadora en la Universidad de Guadalajara. Soy miembro de la Asociación Mexicana de Historia Oral. He publicado artículos en revistas educativas y en Ciencias Sociales, se encuentran en prensa capítulos de libros sobre movimientos sociales e identidad. He dirigido tesis a nivel de licenciatura y he asistido como ponente a eventos locales, nacionales e internacionales de investigación.

Graciela Ruano

Licenciatura en Historia, por la Universidad de Guadalajara. Estudios de Maestría en Análisis e Historia del urbanismo en la línea de especialización de Movimientos Sociales, de la UNAM. Actividades académicas realizadas: fui profesora de Preparatoria en las asignaturas de Historia de México; catedrática en las Licenciaturas en Historia, Filosofía y Sociología de la Universidad de Guadalajara; fui profesor invitado de la Maestría en Educación del ISDM de la Secretaría de Educación Jalisco; me desempeñé como Oficial Mayor de la Facultad de Filosofía y letras, posteriormente Coordinador de Carrera del Departamento de Historia, así como Jefa del mismo departamento de la Universidad de Guadalajara. Cuento con artículos publicados en revistas de educación. He dirigido diversas tesis a nivel licenciatura, tanto en Historia como en el campo educativo. He participado en eventos académicos a nivel local y nacional. Actualmente soy Profesor-Asesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

PONENCIA

La intención de nuestra participación en este Congreso, es presentarle al docente ideas sobre la convergencia que encontramos entre la metodología de la Historia oral y el uso de los testimonios en los primeros dos grados de la educación primaria. Particularmente, nos interesa ahondar en la primera, con el propósito de atraer la atención del profesor sobre estudios que nos hablan de la importancia de escuchar nuestras voces para aprender en el mundo viviendo en el mundo. Por ende, partimos de la experiencia que tenemos en los aportes de esta metodología en nuestras investigaciones.

La Historia Oral dirige la mirada a las prácticas ordinarias, ahí donde la gente vive, convive, disfruta, recrea, cree, imagina y espera. A través de lo que la gente nos pueda contar, habremos de viajar por realidades particulares donde se conjugan diversas experiencias del individuo, del grupo, de la organización, de la institución, del barrio, de la comunidad, del pueblo, de la ciudad, de la región, del estado, del país y del mundo.

Hablar con la amiga Lola y el vecino Alejandro; con el papá, la mamá, el hermano, la tía y la abuela; con la vendedora de fruta, con el intendente de la escuela, el maestro y el director; además de que desarrollamos nuestras habilidades comunicativas y expresivas, nos damos la oportunidad de saber escuchar lo que cada quien cuenta en su historia y nuestras historias cotidianas. Estos diálogos nos ayudan a movernos en el tiempo -antes y después, ayer y hoy, hoy y mañana-; también a recorrer distancias diversas –de mi casa al pueblo de mi madre, del campo donde trabajó su padre a la vida urbana, de nuestro México querido a los diversos rincones del mundo.

A partir de esta metodología reconstruimos el pasado y el presente desde lo que nos narran conocidos, vecinos, amistades y familiares. Ellos recrean sus relatos desde sus particulares trayectorias temporales y espaciales, por lo que se enriquece a la Historia a partir de las historias de la gente común. Así también se amplía nuestra historia personal con las historias de los otros.

Elementos centrales en la metodología de la Historia Oral

El rescate de la memoria y la narración, por una parte son fuentes en la reconstrucción del conocimiento histórico y social, y por otra, pueden ser mediaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Una de las intenciones de esta ponencia es resaltar algunas reflexiones derivadas de la experiencia en investigación en las que se usa la metodología que hoy nos ocupa, en cuanto al aprehender los significados de la gente cotidiana, que nos orientan a valorar qué, por qué, para qué y cómo sucede algo. El conocimiento *lego* o empírico sobre las representaciones sociales, culturales, políticas, religiosas y educativas enriquecen tanto el conocimiento disciplinario como el desarrollo de habilidades, puesto que establecer el diálogo con otras personas implica a su vez dimensiones metodológicas, temáticas y del lenguaje. Trabajar con cuestiones de la memoria y la narración tienen como referente el encuentro *cara a cara*, es una manera de comprender las formas simbólicas en que los individuos interpretan lo que hacen, lo que saben, lo que piensan, lo que quieren ser y lo que dicen.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de educación primaria, el enfoque funcional y comunicativo nos permite enfatizar en los significados que construimos desde nuestra cotidianidad. El rescate de la memoria y la narración a través de lo que han hecho los estudiosos, así como de lo que digan quienes pueden ser entrevistados por los niños, puede contribuir a la construcción-reconstrucción de los conocimientos de los alumnos y constituirse en una forma activa de desarrollar habilidades intelectuales (lectura crítica, observación, registro, sistematización, análisis e interpretación de la información). La memoria y la narración potencializan las concepciones heredadas y las experiencias de la gente, es precisamente esto lo que aporta una manera diferente de aprender. Es formarse sobre el mundo viviendo en él.

Memoria: testimonios sociales

La memoria refiere tanto los testimonios escritos como los de transmisión oral, incluso tiene que ver con monumentos, de tal forma que es una posibilidad de conocimiento social diverso en origen aún en su misma naturaleza. Dialogar con las personas para que nos cuenten sus vidas, sus vivencias específicas o que refieran asuntos sobre otros sujetos o procesos, es una veta diferente para aprender. La memoria materializada en los relatos de la gente, es una articulación de acontecimientos que hacen converger lo privado y lo público, habla de los espacios de sociabilidad activa de la familia, de la escuela, del pueblo, de la ciudad, de la institución educativa, del lugar laboral, y nos transportan en el tiempo y en el espacio. También puede ser un recorrido por panorámicas urbanas o rurales.

Las experiencias que tenemos en investigación social en las temáticas de catolicismo social mexicano en Jalisco e identidad del docente, nos acercan a comprender que la memoria es una selección que realiza el individuo o grupo desde una posición en el campo sociocultural. La memoria implica tanto el interjuego del tiempo y del espacio en los recuerdos, como la reconfiguración de las experiencias narradas con base en el marco interpretativo que da sentido a la *mismidad* o *nosotros*. Así que tratar asuntos de la memoria es para nuestras investigaciones un potencial para reconstruir identidades individual-colectivas y conocimientos del pasado. Las entrevistas realizadas con los informantes cobran significado contextual desde lo que ellos relatan sobre *sus lugares*.

A partir de las aportaciones de estudiosos en el tema y con base en nuestras investigaciones, la memoria es una innovación con elementos de permanencia que encuentra su eje en el espacio. Esto es, la memoria en su relación con el espacio refiere el significado de las imágenes en cuanto al grupo y su espacio; mismo que hace recordar a personas, relaciones, tradiciones y pertenencias; también corresponde a aspectos de la estructura y la vida en sociedad o comunidad; y, el marco espacial es una realidad perdurable.²

En el rescate de la memoria se traslapan las dimensiones individuales y colectivas. A partir de las selecciones hechas encontramos historias de individuos, de grupos, de fenómenos sociales y de instituciones. Como sucede con la identidad, la concepción de memoria está dada por la articulación de lo personal con lo colectivo. Es decir, las historias de las personas están enraizadas en una experiencia social y, esta última es recreada por los individuos. Las coincidencias en las diversas selecciones hechas por los informantes nos acercan a memorias colectivas o institucionalizadas, ya que los sujetos interactúan en marcos normativos que dan forma a la permanencia de semejanzas y diferencias, pero son ellos mismos quienes introducen diversidad en las percepciones.

Tiempo y espacio es un binomio inseparable en la memoria. Por ejemplo, en la investigación temática del catolicismo social mexicano, particularmente, Acción Católica Mexicana, los elementos sociales de los niveles y escalas espaciales nacional, diocesano, parroquial, comunitario y familiar intervienen en la forma cotidiana de vivir y en los recuerdos de las experiencias del pasado. La selección de los recuerdos y olvidos de los informantes es un vehículo dinámico entre el pasado individual, el grupal y el societal. En la memoria individual-colectiva se aprecia cómo los afiliados y los grupos de ACM adquieren cohesión interna, con símbolos y mitos del pasado, con presencia en el presente vivencial, con un significado de la unidad, de la acción y de la cosmovisión apostólica ubicada en un lugar social. Sumado a esto, en la memoria individual-colectiva se presentan discontinuidades en los recuerdos o en los relatos y se da sentido a las

² Maurice Halbwachs. "Espacio y memoria colectiva". *Estudios sobre las culturas*. Colima: Universidad de Colima, Volumen III, Núm. 8-9, 1990, pp. 11-40.

contradicciones y diferencias entre lo narrado por una y otra persona o grupo, e incluso al interior de un mismo relato.³ Si bien la memoria nos permite aproximarnos a cuestiones de vida cotidiana, también nos acerca a la historia.

Aunque la memoria se conecta con la cotidianidad de la gente, *la memoria real es la frontera donde la memoria se hace historia*.⁴ Es decir, la memoria, al distinguirse de la rutina, se convierte en invención y conquista presentes tanto del pasado individual como del pasado colectivo. Por ende, es válido decir que la memoria puede conducir a la historia. Esto significa que, un grupo social tiene diversos lugares desde donde construye-reconstruye su memoria individual-colectiva, que van desde cuestiones simbólicas (conmemoraciones, peregrinajes, aniversarios o emblemas) hasta cuestiones funcionales que derivan de la misma conformación, organización y acciones del grupo. La memoria de una colectividad se inserta en una pluralidad de espacios, donde han coexistido, por ejemplo, las memorias del Estado mexicano, de las organizaciones sociopolíticas y de otros colectivos, que han buscado constituir sus archivos de representación histórica.

De aquí que los individuos como grupo resignifican, a través de los recuerdos y los olvidos, la memoria de una supuesta y añorada unidad del pasado, que confirman el presente mediante una diversidad de formas también. Sus memorias e historias están en las palabras, imágenes, gestos, rituales, fiestas, documentos; esto es, lo que queda de lo vivido o lo que el grupo hace (resignifica) de su pasado. Repensar la memoria histórica-colectiva-individual para el estudio de un grupo, implica los significados y valores que asigna a un símbolo, el tiempo como práctica social y la memoria como historia compartida.⁵ La memoria es un elemento que conduce al pasado. Cuando la memoria se escribe nos adentramos al mundo de la narración.

Narración: ¿Quién dice algo sobre algo?

La narración se entiende como la expresión sobre sucesos contextualizados históricamente y sustentados en una continuidad basada en normas, valores, intenciones y motivos de la acción.⁶ Ante el reto de controlar el discurso ficcional de la memoria y construir una narración conjetural de lo verdadero,⁷ el análisis narrativo permite situar continuidades y discontinuidades.

La narración del sujeto se organiza en forma de episodios o historias que establecen la relación con un pasado. Esto debido a que el núcleo del texto narrativo lo forman los sucesos, que conjuntamente con el marco -información sobre el tiempo y espacio de la situación- constituyen el episodio; y a una serie de éstos es lo que se conoce con el nombre de trama. Cuando el sujeto hace una evaluación de lo narrado, expresa su posición ante ellos.⁸

Por ende, es imprescindible reconocer la riqueza del lenguaje para insertarnos en el pensamiento de quien dice algo sobre algo.⁹ Es en el tiempo del suceso narrado donde

³ Leticia Ruano Ruano. *La experiencia colectiva e individual en el estudio de la identidad de Acción Católica Mexicana*. Guadalajara: CIESAS Occidente, Tesis de Maestría en Antropología Social, 2002.

⁴ Jacques Le Goff. "Memoria". *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós Básica, 1991, pp. 131-183.

⁵ Dalia Ruiz Ávila. "Discurso autobiográfico, encuentro de símbolos, tiempo y memoria" en *Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y práctica discursiva*. México: ENAH, Tesis doctoral 1998, pp. 506-518 y 561-570.

⁶ Cristina Godoy y Eduardo Hourcade. "¿La verdad o la memoria? El discurso histórico entre "lo que exactamente sucedió" y lo que "verdaderamente somos". Echevarría Bolívar *et.al.*; *Historia a debate. América Latina*. Barcelona, 1996, pp. 45-48.

⁷ Cristina Godoy y Eduardo Hourcade, *idem*.

⁸ Guillermo Ramos Arizpe. "La importancia de la historia de vida en las ciencias sociales " [segunda parte]. *Narración e historia personal. Relatos de don Jesús Ramos Romo*. Jiquilpan, Michoacán: Centro de Estudios de la Revolución Mexicana "Lázaro Cárdenas" A.C. 1989, pp. 209-258.

⁹ Antonio García de León. "La temporalidad en el lenguaje y la historia: Chomsky y Braudel". Echevarría Bolívar *et.al.* *Historia a debate. América Latina*. Barcelona, 1996, pp. 157-168.

lo histórico tiene acceso a lo simbólico del pasado, como agrupación de formas que representan el pasado ante el oyente o el lector contemporáneo. Los discursos de los informantes dejan ver elementos simbólicos de la representación del *nosotros* frente a los *otros*. En la narración cobran forma tanto personajes como isotopías, que facilitan la comprensión de los argumentos sobre su *nosotros*.

El discurso permite el conocimiento de un tipo de historia, diferenciando entre la forma en que se evoca el pasado y el tiempo del suceso narrado, o lo que se denomina como embragues, que pueden ser el testimonial, el organizador y el participativo.¹⁰ El primero, es uno de los embragues preferidos por historiadores y antropólogos, ya que es la narración del informante. El segundo, es aquél que busca ubicar el tiempo de la enunciación y el tiempo de lo enunciado. El tercer embrague es la participación del enunciante en el tiempo narrado; es decir, narrador y actor convergen en el relato oral. Este último es fuente del discurso histórico, un espejo reflejado en otro. En el lenguaje humano está la capacidad de transportarnos en el tiempo y en el espacio, así como de fragmentar en distintos componentes las imágenes memorizadas de acontecimientos pasados, para posteriormente recombinarlas y producir representaciones nuevas.¹¹ El lenguaje es el vehículo de la evocación del pasado, la invención del porvenir y la combinación de símbolos que permite la creación mental de mundos posibles.

El discurso histórico es una elaboración ideológica e imaginaria, es autorreferente. La historia de la participación de un grupo en los procesos económico, social, político y cultural, es vista por los propios participantes a partir de su posición económica y sociocultural, y por lo tanto hay un mundo imaginario que les ayuda a entender su forma de ver las cosas. El discurso histórico tiene como parte importante a la memoria oral. Los discursos hablados y escritos se condicionan por las diferencias sociales y las desigualdades históricamente generadas en las sociedades humanas.

La oralidad es el conducto de expresión de los recuerdos sobre procesos sociales, mantenidos vivos en la memoria personal del individuo.¹² Por medio de la memoria permanecen cosmovisiones del pasado con significados desde el presente, lo que permite la comprensión de las representaciones sociales conforme las prácticas (manifestaciones activas de los sujetos) y los *habitus* del pasado.

La significación (unidades de sentido) configura discursos como producto de circunstancias materiales y míticas. Es a través del relato que los imaginarios sociales toman forma para contar los sucesos pasados.¹³ Las narraciones recuperan elementos veraces pasados, pero también integran elementos actualizadores. Los sucesos del pasado que no dejaron vestigios no se convierten en memoria y pasan a lo que se llama oscuridad del olvido. Lo que queda grabado en la memoria de un informante es aquello que le es importante y su naturaleza temática es diversa, incluso narran cosas que pudieran parecer aspectos personales, pero que al compararlos con otros testimonios podemos encontrar elementos socioculturales del grupo analizado.

Por otra parte, el relato vigorizado por un imaginario social puede cambiar según las circunstancias, es cuando se muestra que la esperanza da vuelo a la imaginación en búsqueda de una utopía. La memoria es la representación simbólica, ahí se inicia la construcción del acontecimiento que va a ser narrado.¹⁴ El acontecimiento es el recuerdo articulado de una vivencia, nace al organizar un problema dado y al

¹⁰ *Idem.*

¹¹ *Idem.*

¹² Rafael Pérez Taylor. "La Memoria Colectiva y la Recuperación de las prácticas tradicionales". *Entre la tradición y la modernidad. Antropología de la memoria colectiva*. México: UNAM, 1996, pp. 23-43.

¹³ *Idem.*

¹⁴ *Idem.*

sistematizar los hechos y sucesos. La memoria puede ser catalizador social o argumento de lucha de un grupo,¹⁵ ya que este sistema de significaciones impone al grupo un origen común, un aprendizaje práctico y una vida cotidiana impregnada de costumbres y hábitos. Los relatos nos llevan a explorar una diversidad de asuntos sobre la persona, el grupo y la sociedad. Los testimonios son una muestra de aprendizajes individuales y colectivos, pero también enseñanza de lo que acontece en la comunidad.

A manera de ejemplificación de la riqueza de la memoria y la narración

Con base en lo señalado en los apartados previos, podemos sintetizar que el rescate de la memoria de un individuo-grupo y su expresión narrativa tiene relación con un complejo mosaico de oportunidades temáticas, de manejos de tiempos, de permanencias y cambios, de individuos y colectivos; de historia nacional, estatal, local, institucional, grupal, familiar, y personal; del lenguaje, del uso de ciertas expresiones, los tecnicismos, la nomenclatura según la época, la estructura de las ideas y de las oraciones, de contenidos sociales, económicos, políticos, religiosos, educativos, culturales, artísticos y deportivos. El embrague que realiza el individuo de todos estos elementos permite la construcción de la trama de su relato, la que esta constituida por episodios que el narrador integra al "entonces y entonces", para dar sentido al andamiaje de acontecimientos que por su relevancia están presentes en su memoria. Por esta razón, desde un presente la persona recuerda –y olvida- lo que vivió en el pasado, y lo reconstruye desde la intención del presente con la idea de explicar las intenciones pasadas. En lo que cuenta aparecen personajes, actores que desempeñan funciones y roles específicos, pero que desde la voz del narrador y por su posición cobran algunos mayor importancia y determinado significado.

El testimonio es una invitación a indagar sobre lo que nos dicen y contrastar otras perspectivas y versiones. Veamos un ejemplo, un fragmento del relato de María Luisa. A esta informante la entrevistamos en 1999, con el propósito de que nos hablara sobre su experiencia de participación en Acción Católica Mexicana en la Parroquia de Jesús. La transcripción de la entrevista es de aproximadamente un total de 250 hojas a renglón seguido. Así es que, escuchar las voces puede llevarnos a navegar en diferentes momentos de la vida de las personas, de colectivos y andar por diversos espacios. Esto permitió que retomáramos las aportaciones de las informantes para insertarnos en contextos más amplios de lo que era la organización católica. El siguiente fragmento, por ejemplo, explícitamente nos ubica en una parroquia, la comúnmente llamada La Capilla de Jesús, sin embargo, nos mueve, de forma implícita, en escalas mayores: territorialmente hablando, en la ciudad de Guadalajara, en Jalisco y en México; institucionalmente, nos lleva de la parroquia al clero, a la organización, a los militantes, a la comunidad católica y de esta a la institución llamada Iglesia. Veamos el ejemplo.

Cuando ya volvió el señor Huerta¹⁶, pues a reactivar la parroquia. Otra vez a poner las misas, otra vez a levantar la parroquia y otra vez a trabajar, y sobre todo con el catecismo, porque ellos -el clero y pues la Iglesia- no pierden de vista que el futuro son los niños [...] Pues me imagino que debe de haber vuelto

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ La figura de este padre y la participación familiar de los Huerta en La Capilla de Jesús, se asemeja a la personalidad e historia del padre Román Romo en el barrio de Santa Teresita [V. De la Peña Guillermo y De la Torre Renée. "Microhistoria de un barrio tapatío: Santa Teresita (1930-1980). Carmen Castañeda (Coord.). *Vivir en Guadalajara. La ciudad y sus funciones.* Guadalajara: Ediciones Guadalajara 450 años, Ayuntamiento de Guadalajara, 1992, pp. 119-138]. Aunque Eduardo Huerta no logró el impactó de Romo a través de todas sus redes de control en Santa Teresita. El párroco Eduardo Huerta tuvo el dominio y control religioso al interior de La Capilla de Jesús, desde antes de la rebelión cristera hasta los años cuarenta V. María Dolores Rivera Ramos. Entrevista realizada por Leticia Ruano en la ciudad de Guadalajara, Jal, 1999.

en los treinta [...] el señor Orozco,¹⁷ murió, en qué año fue? Ah! en el 36. En ese entonces me imagino que el padre ya estaba aquí. Pero todavía no había mucha libertad, porque yo me acuerdo que todavía en ese tiempo, íbamos a misa calladitos, entrando por una puerta cerrada, que se abría nada más cuando llegaba una gente y luego la volvían a cerrar, en la Merced[...] pero el tiempo difícil no pasó hasta que pues llegó Avila Camacho[...]. El señor Huerta fue un párroco que quisieron muchísimo y que duró muchos años y que estuvo en el tiempo de los cristeros y que fue sacado a la fuerza de esta casa [...]. Hubo que rehacer todo lo que estaba deshecho. Y en ese entonces que yo estuve en la escuela, yo no había oído mentar lo que era la Acción Católica, pues estábamos chicas. Pero si, íbamos a la doctrina, y si nos trataban pues de instruir en la cuestión de la fe [...] estaba la propagación de la fe, porque todo queda relajado después de una revolución, todo queda pues muy mal [...] mucha gente se desacostumbró a venir a misa, y pues se repartían volantes y se invitaba a volver a llenar las parroquias, y si daban resultados [...] y para eso ocupó mucho a la Acción Católica. Todas las parroquias se aprestaron a tener la Acción Católica [...] claro, las principales parroquias [...] la organización era tan buena. Porque la organización era perfecta [...] entonces era una organización que si la junta diocesana daba órdenes, las parroquias eran las que trabajaban. Las órdenes venían de arriba, las parroquias eran las que trabajaban.¹⁸

En cuanto a tiempo, por señalar otro aspecto, tácitamente menciona el año 36 (1936), no obstante el contenido entre líneas nos hace ver por lo menos, las décadas de los años veinte, treinta y cuarenta; aún más, en las últimas frases nos lleva al periodo en que la informante participó, esto es, durante los años cincuenta y sesenta del siglo XX. En este párrafo también se destacan tres personajes, Huerta, Orozco y Camacho; tan solo esto nos coadyuva a plantear factores de las historias locales, regionales y nacionales; y de luchas entre instituciones. El padre Eduardo Huerta es uno de los grandes personajes históricos de la Parroquia de Jesús, el arzobispo Francisco Orozco y Jiménez para el estudio de la región occidente y el sureste, y, Manuel Ávila Camacho para los análisis gubernamentales.

El regreso del sacerdote a la parroquia, tan solo la frase "cuando ya volvió el señor Huerta" nos dice que por alguna razón histórica se vio precisado a ausentarse del lugar y de las actividades que realizaba. "Reactivar la parroquia" nos conlleva a reconocer y comprender la reorganización que vivió la Iglesia católica después de los *Acuerdos de 1929*. La expresión "señor Huerta" nos habla de lo que significaba un sacerdote para una determinada comunidad y de los usos y costumbres de la gente con sus reglas de urbanidad.

"Otra vez a poner las misas" nos orienta a indagar que previamente pasó algo que impidió que se llevaran a efecto, ¿Quién dispuso que no se realizarán? ¿Se dejaron de hacer en general o solo en los templos? En fin, podemos encontrar aquí diversidad de formas heurísticas. Asimismo, por ejemplo, la informante al referirse al año 1936 señala que "todavía no había mucha libertad", entre líneas ¿A qué libertad se refiere? ¿Por qué todavía no había mucha libertad? ¿Qué pasó antes, durante y después de dicha fecha? ¿Qué sujetos históricos se vieron involucrados? ¿La gente común qué hacía? En el fragmento del relato de la informante, que presentamos líneas arriba, vemos cómo nos puede acercar a diversas búsquedas de información en temáticas que van incluso más allá del catolicismo. Esto puede ser una expresión oral que permita la integración de diversos contenidos disciplinarios en una actividad formativa: geografía, historia; o conocimiento del medio; español; además de que facilita la reflexión sobre valores.

¹⁷ Se refiere al arzobispo de Guadalajara Francisco Orozco y Jiménez.

¹⁸ María Luisa López Pantoja. Entrevista realizada por Leticia Ruano en la ciudad de Guadalajara, Jal, 1999.

Aportaciones para la enseñanza en educación primaria: primero y segundo grado

Día a día los seres humanos establecemos formas rutinarias en nuestras relaciones y comunicaciones. Hemos interiorizado significados que nos ayudan a vivir en el mundo. Sin embargo, en ocasiones a pesar de que estemos conscientes del papel que jugamos en las diferentes situaciones en las que nos desenvolvemos, soslayamos a nuestros sentidos y a nuestras experiencias individuales y grupales. Nos olvidamos de ver con detenimiento, escuchar, palpar, gustar y hablar interactivamente. De disfrutar convivir con el otro y de reconocer que aprendemos en forma compartida. Cuando en las rutinas hay fragmentos que se quedan grabados en los sujetos, se construye el puente para recrear el pasado a través de la memoria y la narración.

Las realidades educativas son de naturaleza múltiple, por lo tanto, los diferentes sujetos partícipes disfrutamos de diversas posibilidades de comunicación e interacción para lograr nuestros objetivos. Cotidianamente establecemos relaciones: en el aula, en la escuela, en la familia y en la comunidad; entre unos y otros sujetos que interactúan en esos espacios; con el conocimiento y con los conceptos. A pesar de la riqueza de estas formas diarias, pocas veces nos detenemos a considerar que entre nosotros podemos construir conocimiento social como apoyo para lograr contenidos y propósitos educativos. La aportación de la metodología del *encuentro cara a cara* es, precisamente, el estudio de las microrealidades,¹⁹ sin soslayar las generalidades. La relación entre enseñanza y narración plantea diversas dimensiones de trabajo y de su utilidad. Entre ellas:

- a) El uso de este recurso para conocer sobre las prácticas escolares y docentes con la intención de intervenirlas.
- b) Usar las narraciones producidas por estudiosos para el conocimiento temático de un contenido curricular.
- c) Considerar al relato como un apoyo para desarrollar elementos del español.
- d) Retomar relatos para una forma de globalización de los propósitos disciplinares.
- e) O bien, para enseñar y aprender a través de la construcción de narraciones de la memoria de personas cercanas al docente y al alumno, con el propósito de desarrollar habilidades intelectuales y la capacidad de imaginación.

Para rescatar la memoria y materializarla en narración necesitamos de la mediación metodológica de la entrevista. Con lo que podemos a su vez decir que, una entrevista enfocada a profundizar en asuntos señalados por el entrevistado, está relacionada con la narración. En el campo de la enseñanza, la vinculación con esta alternativa metodológica para escuchar nuestras voces nos lleva al mundo en el que "soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, chimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas".²⁰

Tanto generar narraciones como utilizar las ya existentes, tienen múltiples formas para apoyar e intervenir la enseñanza. Estamos en la posibilidad de reconocer nuestros *yo*, *nosotros* y *otros*; encadenar situaciones y acontecimientos y estructurar tramas. Pero

¹⁹ Homero R. Saltalamacchia. *Historia de vida*. Puerto Rico: Editorial CIJUP, 1992, pp. 62-174.

²⁰ Barbara Ardy, 1997:13 cit. por Hunter McEwan Hunter y Kieran Egan Kieran (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998, p. 9.

sobre todo, lo importante de sus aportaciones radica en el hecho de que se establece el “enlace de símbolos”²¹ entre lo dicho sobre las vivencias y los objetos de interés relatados. Una narración es la oportunidad de valoración de las pautas en las vidas, captan desde hechos, acciones, sueños, temores, esperanzas, y sobre todo teorías desde la perspectiva de la vida de alguien y en un contexto de las emociones de ese alguien. Las narraciones, en educación y en el ámbito social, alientan la “esperanza de devolver así el contenido del currículo, y a otros aspectos de enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas; solo ellas, en efecto, pueden brindarnos significación y realización”.²²

En la diversidad, los relatos se entrelazan y se enmarcan en “grandes narrativas” o formas de pensamiento. Así que los individuos en sus propias cotidianidades se van impregnando de maneras de creer y pensar, que en sociedad han sido instituidas mediante la socialización. La narración es también un acto de comprensión, tanto de experiencias como de temas viejos y nuevos. Es la expresión de ideas con nuestras propias palabras, desde nuestras vivencias e imaginarios: lo que somos y deseamos ser. El relato es una forma de dialogar para debatir sobre nosotros y nuestras prácticas. Puede constituirse en saber pedagógico, disciplinario, práctico y de las prácticas, reflexivo y performativo.

La producción de relatos en una colectividad educativa, puede encauzarse a una forma de indagación. Entendida esta última como “una postura ante las experiencias y las ideas, una predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar las respuestas”.²³ La entrevista es, con base en lo expuesto, una puerta para conocer y reconocernos como sujetos activos en la producción tanto social como escolar. Es una posibilidad de reflexión y autorreflexión.

Para la enseñanza, la memoria y la narración son puentes para el desarrollo de las competencias lingüísticas, mismas que son prioridad en las finalidades educativas planteadas tanto en el plan de estudios de la educación primaria,²⁴ como en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria.²⁵ El ejercicio de estas competencias es parte importante en el estudio de cualquier asignatura y no solo de español. De esta forma, las narraciones construidas desde la memoria pueden ser un recurso que globalice el tratamiento de los contenidos disciplinares. Asimismo, conllevan el logro de las competencias para la expresión con claridad en forma oral y escrita, la comprensión de lo que se lee y lo que se escucha, la indagación y la edición de testimonios, así como la valoración de la información obtenida. En gran medida, el éxito del aprendizaje de los niños de las escuelas primarias está sustentado en el conocimiento y habilidades del docente.

Con base en esto, la formación y actualización profesional de los docentes es eje para el logro de la aplicación de la metodología que hoy nos ocupa. Lo que implica un proceso de desarrollo de habilidades intelectuales para leer analíticamente, seleccionar y sistematizar información y editar lo obtenido. Este dominio de habilidades asegura que el proceso de enseñanza facilite al alumno aprender de la construcción de relatos. Estamos hablando del aprendizaje compartido por docentes y alumnos. Aprender informaciones de la gente nos ayuda a desarrollar competencias, pero incluso en sí mismos los testimonios de la gente cotidiana, nos enseñan muchas cosas sobre nuestras realidades sociales y educativas.

²¹ Hunter McEwan Hunter y Kieran Egan Kieran, *Ibid.* p. 10.

²² *Idem.*

²³ Gordon Wells. *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona: Paidós, Temas de educación, 2001, p. 136.

²⁴ SEP. *Plan de estudios de educación primaria*, México: ediciones SEP, 1993.

²⁵ SEP. *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria.* México: ediciones SEP, 1997.

Sobre la educación primaria

La educación primaria es la formación inicial del niño en cuanto al dominio de la lengua y al conocimiento disciplinar en el marco del desarrollo de habilidades y competencias. Para aproximarnos al plan de estudios partimos de planteamientos generales y dirigimos la atención a asuntos relacionados con Español y Conocimiento del medio. El primer caso porque es una herramienta que, por su propia naturaleza, abarca a las diversas asignaturas. El segundo para señalar contenidos específicos que nos permitan articular la riqueza de los testimonios respecto de aspectos temáticos del proceso sociohistórico.

Como parte de las intencionalidades del programa de la asignatura de Español están el desarrollo de la capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, el manejo de diversos textos, la reflexión sobre los significados de lo que se lee y la búsqueda de información dentro y fuera de la escuela. El enfoque de dicha materia se orienta a fomentar que los temas de contenido se enseñen y aprendan a través de diversas prácticas individuales y grupales, al reconocimiento de las experiencias previas de los niños en cuanto a lengua oral y escrita, al logro de la competencia en el uso de la lengua en diversas actividades escolares y al intercambio de ideas. Los ejes temáticos del programa del Español son lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.²⁶

En cuanto a lengua hablada, en los primeros grados se busca fomentar el lenguaje espontáneo, impregnado de intereses y vivencias de los niños a través de prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción. En el primer bloque de grados de la educación primaria, al niño se le prepara para que a partir del tercer grado, el alumno exponga, argumente y debata, organice y relacione ideas, seleccione y amplíe su vocabulario y considera que las expresiones se dan en contextos específicos. Por su parte la escritura de tercero a sexto grado implica que el niño realice notas de la exposición de un tema, comunique sus conocimientos personales y familiares, transmita información y utilice los textos como aprendizaje. En la recreación literaria tiene un lugar relevante promover la curiosidad e interés por la narración de otros y las propias. Reflexión sobre la lengua está dirigida a contenidos gramaticales y lingüísticos, para considerar que el idioma es parte de la cultura de los pueblos y regiones.²⁷

En el espacio curricular de Español se destaca la importancia de situaciones comunicativas, entre ellas mencionamos tres: la audición de narraciones realizadas por el maestro y por los niños para propiciar el gusto por la lectura; la redacción libre de textos con temas diversos, que incluyan tanto experiencias, expectativas e inquietudes como que pretendan potencializar la expresión personal; y, la realización de entrevistas.²⁸ Hasta aquí podemos resumir los siguientes aspectos que orientan las aportaciones que manejamos sobre la metodología del encuentro *cara a cara*:

- La expresión oral y escrita como comunicación de lo vivenciado por los niños y por los otros.
- La comunicación activa de los niños con otros sujetos, como materialización de aprendizajes de conocimientos y desarrollo de habilidades.
- La lógica de partir de las particularidades a las generalidades.
- La narración como recurso para el desarrollo de la comunicación de habilidades y formación de actitudes.

²⁶ SEP. *Plan de estudios de educación...*, *op.cit.* pp. 14-15 y 23-25

²⁷ *Ibid.* pp. 27-29.

²⁸ *Ibid.* pp. 26 y 31.

- Los significados construidos en la cotidianidad.
- La organización de ideas y argumentación.

Estos elementos integrantes del enfoque y contenido del programa de Español se adecuan y cobran forma en el área de la Historia. Esto permite la congruencia metodológica del plan de estudios configurada en las especificidades de cada una de las materias. Uno de los ejes vertebrales que articulan el proceso de aprendizaje de los niños está sustentado en el hecho de que se parte de una lógica inductiva que conforme se avance en los grados de estudio establece su relación con la deductiva. Veamos el caso de Historia. El enfoque de esta disciplina en educación primaria da relevancia a las nociones del ordenamiento, la diversificación de objetos de conocimiento, su relación con la formación cívica y con la geografía.²⁹

En la asignatura de Conocimiento del Medio (1° y 2° grados) se pretende que el niño conozca aspectos del ambiente natural y social inmediato.³⁰ Los temas en primer grado son los niños, la familia y la casa, la escuela, la localidad, el campo y la ciudad, medición del tiempo (días, semanas, meses, años, lustros, décadas y siglos) y nuestro país.³¹ En segundo grado se abordan las temáticas el tiempo en la historia personal y familiar, historia de la escuela, el pasado de la localidad, costumbres, y tradiciones mexicanas y efemérides.³² Con base en esta información sintetizamos algunos puntos que nos son útiles para nuestro objetivo:

- Testimonios personales y familiares.
- El tiempo y las escalas espaciales: de lo personal a lo comunitario.
- Permanencias y cambios en las historias y en la Historia.
- La sociedad.
- Vida cotidiana.
- El pasado personal, familiar, de la escuela, de la comunidad, de nuestro país.

El hecho de que se parta –tanto en Español como en Historia- del lenguaje espontáneo y de los significados del niño y su entorno, nos vincula con las intencionalidades del rescate de la memoria y la narración como mediaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta posición conocer del mundo es reconocerse como parte de él. Aprender y aprender son dos procesos que convergen en el sentido de que ambos constituyen una aproximación activa.

Aprendizaje como aproximación activa

El plan de estudios de educación primaria y los programas de sus asignaturas tienen el propósito de que los niños desarrollen habilidades intelectuales en la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, como herramientas para el aprendizaje permanente e independiente, lo que contribuirá a saber actuar en la vida cotidiana. La intención es que sean individuos capaces de comprender los fenómenos naturales y sociales con el objeto de que construyan una visión organizada de la historia y la geografía de México, se formen éticamente tanto

²⁹ *Ibid.* p. 93.

³⁰ *Ibid.* p. 16.

³¹ *Ibid.* pp. 79 y 95.

³² *Ibid.* pp. 96-97.

para su vida personal como social, adquieran los conocimientos en una asociación con el ejercicio de habilidades intelectuales y la reflexión.³³

En una analogía consideramos que la construcción de narraciones propicia el espacio de formación que integra dichos propósitos. Tanto para quienes cuentan sus historias como para quienes las editan, es un aprendizaje que se comparte y reconstruye de manera organizada visiones del mundo social. A la vez que las narraciones nos acercan a los conocimientos sociales, se desarrollan habilidades intelectuales específicas, sobre todo para quien realiza la edición de los relatos. Aunque cuando definimos una labor colaborativa entre el entrevistado y entrevistador, también se abren otras formas de aprender en la construcción de la fuente.

Una docente y su perspectiva sobre el uso de los testimonios

Rosario es una profesora con más de 21 años de servicio en el nivel de educación primaria, ha tenido la experiencia constante de trabajar con los primeros años de este subsistema. Es una maestra satisfecha con su responsabilidad social formativa, sobre todo de su aprendizaje como profesora de primero y segundo:

En estos grados se llena uno de satisfacciones al ver que nosotros somos los portadores secundarios de instruir a los niños dándoles entusiasmo y gran gusto por aprender, de aquí parte que el niño logre su objetivo de ser un buen alumno, que su proceso enseñanza-aprendizaje se lleve plenamente, que su desarrollo físico, motor e intelectual, lo lleve al éxito en su vida.³⁴

Rosario, reconoce que el trabajo con los niños de los dos primeros grados de la educación primaria, obliga a pensar más en un aprendizaje global, en partir de los intereses lúdicos del niño, en ponerles mucha atención para introducirlos al conocimiento de la lógica matemática, de la lectura, de la escritura y del medio. Los intereses lúdicos del niño le ayudan a Rosario a encontrar esferas significativas para el aprendizaje del niño. Así que partir del niño, de su persona, para aprender, por ejemplo, sobre ubicación espacial o temporal, para introducirlo en la Historia, es un motor central que permite engranar diversas actividades en el aula. Los relatos de los niños y los testimonios de sus familiares, conocidos y vecinos, son las puertas hacia diversos senderos de formación, de conocimiento y de desarrollo de actitudes críticas. Cerremos este apartado con las palabras de Rosario,

El docente, para que el niño aprenda sobre su pasado personal, familiar y de su localidad, primeramente tiene que motivarlo a interesarse sobre sus propios cambios personales, familiares, de su pasado. [Que los niños] realicen preguntas a sus padres para así realizar su propia línea del tiempo, los sucesos más importantes, al igual, elaborar su árbol genealógico familiar, para saber quiénes son nuestros familiares y sobre el pasado recordar los sucesos [...] de nuestro país. El aprendizaje del niño sobre la historia, lo hace más crítico, reflexivo sobre los sucesos más trascendentales de sí mismo, familiares y de su comunidad, del país o esta [...] Los testimonios familiares involucran a los niños con su pasado familiar, aquí promueven sus principios, raíces, valores, costumbres, hábitos que los hacen entender mejor de dónde provienen, quiénes son, de dónde vienen y a dónde van. El profesor da utilidad a lo que los niños rescatan a través de los testimonios, para que se apropien de sus situaciones del pasado, para que así puedan entender, aplicar y construir nuevas experiencias de aprendizaje que lo llevan al camino del saber. Al igual que las apliquen en su vida cotidiana. En cuanto a los testimonios, es de suma importancia que el niño día con día logre analizar y

³³ *Ibid.* p. 13.

³⁴ Rosario Acela Naranjo Morales Rosario Acela. Entrevista realizada por Graciela Ruano en la ciudad de Zapopan, Jal. 2007.

reflexionar sobre sus propios cambios, que sea crítico de sí mismo y del contexto en el que se desarrolla. Que se de cuenta que él es el forjador de su propia vida de hoy y de mañana. Que logre darse cuenta que forma parte de una sociedad con ideologías diferentes que aprueban o rechazan, pero que aún así puede lograr con éxito lo deseado. Al igual que reconozca los cambios socioculturales que el país ha tenido a lo largo de la historia, para que así valore el país del hoy, que relacione de manera consciente todos los conocimientos adquiridos. Que vea con familiaridad los nuevos sucesos de su entorno para que así pueda entender, concluir y discernir nuevas experiencias.³⁵

Reflexión final

La memoria y la narración contribuyen en la construcción-reconstrucción de los testimonios. La potencialidad que tiene este ejercicio tanto para la enseñanza como para el aprendizaje radica precisamente en la coincidencia en los enfoques metodológicos sobre el rescate de las vivencias y el conocimiento sobre el mundo que plantea el plan de estudios de la educación primaria. La diversidad y las coincidencias en los relatos es un contacto enriquecedor para aprehender y saber sobre el pasado y el presente. Es también la puerta para acceder al lenguaje y a los significados de las acciones. La interrelación que pueden realizar tanto maestros como alumnos entre las fuentes, las temáticas y las disciplinas abriga la integración de conocimientos y el desarrollo de habilidades intelectuales. Por ejemplo, aprendemos historia pero también español, conocemos aspectos de un individuo pero también de un colectivo, nos movemos en el pasado pero reflexionamos sobre nuestro presente, incluso con expectativas de un futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

De la Peña Guillermo y De la Torre Renée. "Microhistoria de un barrio tapatío: Santa Teresita (1930-1980). Carmen Castañeda (Coord.). *Vivir en Guadalajara. La ciudad y sus funciones*. Guadalajara: Ediciones Guadalajara 450 años, Ayuntamiento de Guadalajara, 1992, pp. 119-138.

García de León Antonio. "La temporalidad en el lenguaje y la historia: Chomsky y Braudel". Echevarría Bolívar *et.al. Historia a debate. América Latina*. Barcelona, 1996, pp. 157-168.

Godoy Cristina y Hourcade Eduardo. "¿La verdad o la memoria? El discurso histórico entre "lo que exactamente sucedió" y lo que "verdaderamente somos". Echevarría Bolívar *et.al.; Historia a debate. América Latina*. Barcelona, 1996, pp. 45-48.

Halbwachs Maurice. "Espacio y memoria colectiva". *Estudios sobre las culturas*. Colima: Universidad de Colima, Volumen III, Núm. 8-9, 1990, pp. 11-40.

Le Goff Jacques. "Memoria". *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós Básica, 1991, pp. 131-183.

López Pantoja María Luisa. Entrevista realizada por Leticia Ruano en la ciudad de Guadalajara, Jal, 1999.

³⁵ *Idem*.

McEwan Hunter y Egan Kieran (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998.

Naranjo Morales Rosario Acela. Entrevista realizada por Graciela Ruano en la ciudad de Zapopan, Jal. 2007.

Perez Taylor Rafael. "La Memoria Colectiva y la Recuperación de las prácticas tradicionales". *Entre la tradición y la modernidad. Antropología de la memoria colectiva*. México: UNAM, 1996, pp. 23-43.

Ramos Arizpe Guillermo. "La importancia de la historia de vida en las ciencias sociales " [segunda parte]. *Narración e historia personal. Relatos de don Jesús Ramos Romo*. Jiquilpan, Michoacán: Centro de Estudios de la Revolución Mexicana "Lázaro Cárdenas" A.C. 1989, pp. 209-258.

Rivera Ramos María Dolores. Entrevista realizada por Leticia Ruano en la ciudad de Guadalajara, Jal, 1999.

Ruano Ruano Leticia. *La experiencia colectiva e individual en el estudio de la identidad de Acción Católica Mexicana*. Guadalajara: CIESAS Occidente, Tesis de Maestría en Antropología Social, 2002.

Ruiz Ávila Dalia. "Discurso autobiográfico, encuentro de símbolos, tiempo y memoria" en *Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y práctica discursiva*. México: ENAH, Tesis doctoral 1998, pp. 506-518 y 561-570.

SEP. *Plan de estudios de educación primaria*, México: ediciones SEP, 1993.

SEP. *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria*. México: ediciones SEP, 1997.

Saltalamacchia Homero R. *Historia de vida*. Puerto Rico: Editorial CIJUP, 1992, pp. 12-187.

Wells Gordon. *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, Temas de educación, 2001.

Ponencia libre: *Reflexiones sobre el imaginario infantil. Comprensión e interpretación de textos contruidos en 5.º de Primaria.*

Autora: OLIVIA GARCÍA PELAYO.

CURRÍCULUM VITAE

Olivia García Pelayo nació en Ejutla, Jalisco el 14 de octubre de 1938. Ha sido maestra de grupo de primaria y de secundaria por más de 10 años. Desde 1979 es profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional de la que es fundadora y donde ha impartido cursos en Licenciatura y posgrado, de capacitación y actualización de profesionales de la educación en la enseñanza de lectura, escritura, comunicación e investigación. Desde 1989 ha dirigido tesis de licenciatura y maestría; ha impartido conferencias y elaborado materiales didácticos.

Entre sus publicaciones como coautora están varias series de libros de texto y de ejercicios para la enseñanza del Español en secundaria. Como investigadora elaboró un estudio etnográfico sobre el Uso y desuso de los medios, recursos y materiales de enseñanza en la escuela primaria. Actualmente está elaborando sus tesis de Doctorado en Pedagogía con el título "Estrategias para desarrollar competencias comunicativas para la escritura en quinto y sexto grados de primaria".

PONENCIA

De acuerdo con Dietrich Rall y Marlene Rall³⁶, los discursos literarios constituyen un corpus en el que pueden estudiarse las imágenes que reflejan la percepción del mundo de sus autores. Si asumimos que "la comprensión y la interpretación no aparecen sólo en las manifestaciones vitales fijadas por escrito, sino que afectan la relación general de los seres humanos entre sí y con el mundo," y entendemos por capacidad de comprensión a la "facultad fundamental de la persona que caracteriza la convivencia con los demás y actúa especialmente por la vía del lenguaje y del diálogo". Gadamer convirtió el concepto de *comprensión* en un *círculo hermenéutico*; donde la comprensión "representa la descripción adecuada de la estructura del comprender que permite al "ser ahí" conocerse y *ser en el mundo*"³⁷ ya "que sólo en la reflexión nos percatamos de lo que ha sucedido."³⁸

A partir de los principios hermenéuticos señalados arriba, es indispensable tener en cuenta que los espacios físicos y sociales, en los que se desenvuelven niños y niñas en toda sociedad, aportan las *imágenes* que pueden determinar su percepción del mundo, de donde toman, para configurar las de ellos mismos, imágenes de otros, conceptos, estereotipos y prejuicios que influyen en su pensamiento. Estas imágenes provienen de diversas fuentes, entre las que están los textos literarios y los diversos tipos de discurso de su entorno.



En este documento se examinan ocho cuentos contruidos en el aula, por alumnas y alumnos de un grupo de quinto grado de primaria. Estos *textos* constituyen un *objeto* de *reflexión* elaborado a partir de la interpretación dada, por la docente del grupo, a las estrategias tomadas del *Fichero de actividades de quinto grado*. Inicialmente

³⁶ En *Mira que si nos miran. Imágenes de México en la literatura de lengua alemana del siglo XX*. México, UNAM CELE, 2003

³⁷ Nota: "La superación de la escisión entre sujeto y objeto en la analítica trascendental del *ser ahí* llevada a cabo por Heidegger." en "Texto e interpretación" en *Hermenéutica*. Mauricio Ferraris. México, Taurus Alfaguara, 1999 p. 79

³⁸ Cfr. Hans George Gadamer. pp. Loc. Cit pp. 78-80

alumnas y alumnos emprendieron la tarea de redactar un cuento a partir de un conjunto de consignas verbales, grupales o individuales, dosificadas según se presentaron o advirtieron necesidades puntuales: diseñar un esquema de planeación (tipo de cuento, personajes, lugar, problema planteado (nudo o clímax), final sorpresivo o desenlace del nudo); hablar con un compañero, compañera o varios compañeros sobre el esquema; escribir un borrador y revisarlo con otros; intercambiar impresiones; escuchar opiniones y sugerencias, y reconstruir el cuento individualmente o por parejas). Los textos se construyeron en sesiones de una o dos horas de clase semanales, en un periodo comprendido entre las dos últimas semanas de octubre de 2002 a enero de 2003. Como textos escritos, abren "un *horizonte de interpretación y comprensión* que el lector ha de llenar de contenido",³⁹ como *discursos escritos*, los autores buscaron el consenso de sus posibles lectores y los tuvieron en cuenta, ya que éstos les otorgaron un sentido.

Como texto, cada cuento de los alumnos de quinto grado es una "comunicación en y a través de la distancia"⁴⁰. Como discursos, aun incipientes, los cuentos remiten al hablante a un universo que pretenden "describir, expresar o representar"⁴¹ donde los sucesos y el sentido se articulan mutuamente. Si bien los autores de estos cuentos, niños y niñas de 10 y 11 años, construyeron sus textos en una dinámica que se asumió como tarea escolar, como juego de expresión y como expresión de protesta; estos textos comparten algunos elementos esenciales con la obra literaria, "trascender sus propias condiciones psico-sociológicas de producción"⁴² y abrirla a una serie ilimitada de lecturas enmarcadas en contextos socioculturales diferentes; es decir, que cada texto puede descontextualizarse para que pueda ser contextualizado nuevamente en una situación distinta.

A fin de contribuir a la creación de un *horizonte comprensivo* de estos cuentos, presentaré a sus autores como alumnas (5) y alumnos (7) de quinto grado de una escuela alternativa no oficial (sigue los programas vigentes de la Secretaría de Educación Pública, aunque su horario y estructura de clases son más amplios y su funcionamiento corre a cargo de maestros especializados que atienden fundamentalmente a promover la reflexión en los alumnos). La construcción de los cuentos se inició, en su mayoría, por parejas, salvo en un caso donde tres niñas trabajaron juntas sólo al principio. En total se produjeron ocho cuentos. A pesar de haber iniciado juntos, dos niños, Chris y Gabriel, se separaron en el trayecto, aunque los dos conservaron el nombre inicial, la temática y el arranque del cuento, al final produjeron textos diferentes. Kía inició su escritura junto a Eli y Andrea, pero se despreocupó demasiado y se separó de ellas. Luego estructuró sola dos primeras versiones de cuentos, pero al final intercambió con Chris revisiones y correcciones (de *la inspectora*) muy productivas.

En este trabajo se pretende identificar el imaginario infantil a partir del análisis imagológico, como enfoque de la literatura comparada, de la teoría de la recepción como parte de la hermenéutica y del análisis del discurso, para describir valoraciones 'explícitas o implícitas- contenidas en los textos' que se desprenden de la interpretación de los discursos, así como su origen y sus posibles efectos.⁴³

³⁹ Hans George Gadamer *ibid.* p. 94

⁴⁰ Paul Ricoeur, "La función hermenéutica del distanciamiento" en *op. cit.* p. 116

⁴¹ Paul Ricoeur. *Idem.* p. 118.

Nota: (La función positiva y productiva de distanciamiento formulada por este Ricoeur se organiza en cinco temas: 1) la realización del lenguaje como discurso; 2) la realización del discurso como obra **estructurada**; 3) la relación entre la palabra y la escritura en el discurso y en las obras discursivas; 4) la obra discursiva como proyección de un mundo; 5) el discurso y la obra discursiva como mediación de la comprensión del "sí mismo". Todos estos rasgos considerados conjuntamente constituyen los criterios de textualidad.)"

⁴² Cfr. Paul Ricoeur. *Id.* p. 126-127

⁴³ Cfr. Dietrich Rall y Marlene Rall. *Op. Cit.* p. 15

A partir del concepto antropológico de la alteridad, uno de los *imagotipos* definidos por Shiebenmaunn, es "a través de pares de oposiciones (lo) que hará que se fusionen naturaleza y cultura (Pegeaux 1994:116)"⁴⁴, donde "asimilar lo nuevo, lo no familiar, lo extraño exige experiencia como lector, curiosidad, motivación e imaginación, es decir se asume una actitud abierta."⁴⁵ También se toma en cuenta que los horizontes e intereses que tienen las y los lectores están determinados por los horizontes e intereses de cada uno, y, por tanto, se hace indispensable la reconstrucción del horizonte de autoras y autores de los textos y de las y los receptores de los mismos; es decir de alumnas y alumnos escritores y los diversos textos que éstos leen, para comparar las imágenes con la "realidad" (*aplicación*).

Para identificar el imaginario de los niños escritores, también se podrá recurrir al enfoque metodológico del análisis del discurso "a través del estudio de las condiciones y relaciones de poder y de dominio que se modifican a partir del cambio de estas condiciones".⁴⁶

Texto e interpretación

La mayoría estaría de acuerdo en que el término *comprensión* se vincula con la capacidad de las personas para entender o penetrar tanto en las cosas y los fenómenos, como en los actos y los sentimientos de otros, y que el término *interpretación* busca traducir, a otro lenguaje, los dichos, acciones o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos, con base en teorías o fundamentos autorizados.

Conviene precisar aquí que a partir de los conceptos metodológicos de la hermenéutica, los términos *comprensión* e *interpretación*, no sólo se refieren a las manifestaciones escritas (textos), sino que también afectan "la relación general de los seres humanos entre sí y de éstos con el mundo".⁴⁷; esta capacidad de comprender se entiende como la facultad que caracteriza la convivencia de la persona con los demás, por la vía de la lengua y del diálogo al que se refiere Gadamer en el concepto de *círculo hermenéutico*, especificando que "no se pretende deducir una cosa de la otra", sino que indaga mediante la experiencia del arte y de la historia, para describir adecuadamente los objetos de las ciencias del espíritu. Este filósofo señala que lo mencionado en un lenguaje rebasa siempre aquello que se expresa, porque a partir del diálogo como se encuentra la posibilidad de la expresión y la comunicación con el otro y se construyen identidades y comunidades de sentido.

A partir de Gadamer se replantearon los conceptos de texto e interpretación en la Hermenéutica; este filósofo concibe el texto como algo más que un objeto de investigación y, a la *interpretación*, como algo más que una exposición científica de los textos; ubicando al lenguaje en un punto central del pensamiento filosófico en razón de que se indaga la "enigmática relación que existe entre el pensar y el hablar", como una realidad dada, no sólo como un recurso complementario del conocimiento, sino reconociéndola como la estructura originaria del "ser en el mundo".⁴⁸

Gadamer dice que el texto sólo puede comprenderse en el contexto de la interpretación y aparece a su luz como realidad dada", donde el intérprete puede indagar lo que hay propiamente en el texto, donde el que pregunta puede darse respuestas en busca de confirmaciones directas a sus hipótesis, no exentas de

⁴⁴ Citado por D. Rall y M. Rall, en "Introducción" *Op. Cit.* p 17

⁴⁵ Loc. Cit.

⁴⁶ Jäger citado por D. Rall y M. Rall, *Op. Cit.* p. 18

⁴⁷ Hans-Georg Gadamer. "Texto e interpretación" en *Hermenéutica*. José Domínguez Caparrós, comp. Madrid, Arco/Libros, 1997 p. 77-83

⁴⁸ Hans-Georg Gadamer. En *ibid.* pp. 78 a 87

prejuicios y parcialidades; donde el mismo texto funciona como punto de referencia frente a la pluralidad de posibilidades interpretativas que surgen en el mismo, porque "la comprensión de lo que el texto dice es lo único que interesa"⁴⁹, y para poder comprenderlo, la primera exigencia es que el texto debe ser *legible*, es decir, debe expresar un *mínimo de calidad*, en un lenguaje figurado.

En la *interpretación*, el escritor y el intérprete- desean entenderse como participantes en el diálogo, intentan comunicar lo que piensan y eso implica que comparten ciertos *presupuestos* y cuentan con su comprensión. En otras palabras, el escritor debe tener en cuenta al lector para que éste pueda entenderle correctamente, para reconstruir la autenticidad original de la información; ya que el *texto* es una fase en la realización del proceso de entendimiento.⁵⁰

La conciencia histórica

De acuerdo con Hans Georg Gadamer cuando se pretende examinar una obra literaria o una tradición, es necesario desarrollar un planteamiento de *historia efectual*, paralelo directo a la *comprensión* de la obra, como una consecuencia obligada de toda reflexión a fondo de la *conciencia histórica* para hacerse consciente de que tanto el autor como el lector crítico de una obra se hayan en una situación hermenéutica, en la que se va a determinar por adelantado lo que se considerará (comprenderá) positivo, negativo o digno de reflexión; porque de no ser así, se correría el riesgo de hacer a un lado una gran parte de dicho fenómeno, porque al examinar una obra literaria, o una tradición con una actitud *aparentemente ingenua*, no se logrará distinguir *ni lo propio, ni lo otro*, porque se aparenta una legitimidad que depende de la legitimidad de su planteamiento, con la posible consecuencia de deformar el conocimiento.⁵¹

En la situación hermenéutica, uno se encuentra frente al fenómeno que quiere comprender, donde *ser histórico* significa no creerse que se sabe cabalmente lo que se es; porque esto procede de una predeterminación que da soporte a toda opinión y comportamiento subjetivo. Se entiende que una situación "limita las posibilidades de ver";⁵² el concepto de *horizonte*, debe entenderse como el "ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto"⁵³.

De lo anterior se desprende que es indispensable obtener el horizonte correcto frente a la tradición, para ver el pasado desplazándose al horizonte histórico desde el que habla la tradición; es decir, en su propio ser y no desde los patrones, prejuicios, conceptos o estereotipos contemporáneos, sino para eliminar malentendidos al ubicarse en el lugar del otro para comprenderle; para hacernos idea de su posición y horizonte. Como en un verdadero diálogo, el otro se hace comprensible en sus opiniones desde el momento en que se le reconoce en su posición y horizonte, sin pretender llegar a entenderse con él; el que busca comprender se coloca desde fuera de la situación y sin que ésta lo afecte.

Por otra parte, para comprender una tradición, se requiere de un horizonte histórico que permita rebasar la particularidad propia y la del otro para comprender una situación desde una panorámica más amplia, que debe alcanzar el que comprende, apartando la mirada de sí mismo, para ver más allá de lo cercano.

⁴⁹ Cfr. Hans-Georg Gadamer. *Ibid.* p. 91

⁵⁰ Cfr. Hans-Georg Gadamer. *Ibid.* p. 92-93

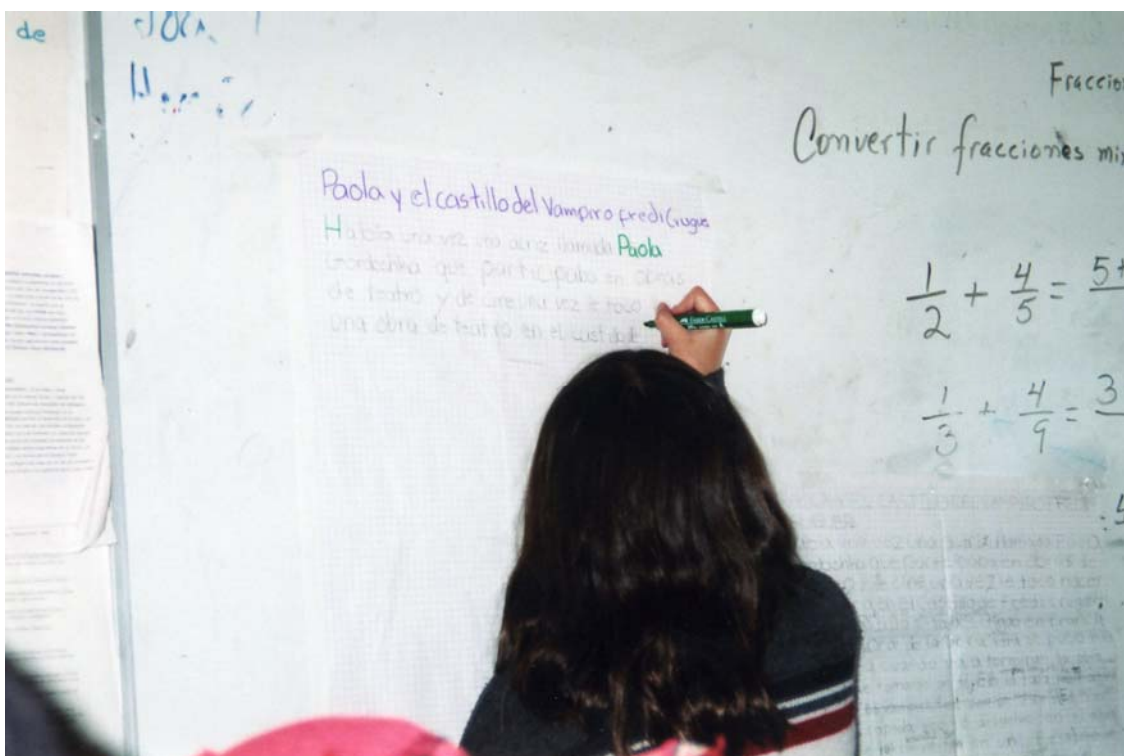
⁵¹ Hans Georg Gadamer. "Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica". En: *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Dietrich Rall. Comp. México, UNAM, 2001. p. 19

⁵² *Ibid.* p. 21

⁵³ *Loc. Cit.*

Comprender es “un proceso de fusión del horizonte del presente frente a los del pasado, estos presuntos horizontes donde lo viejo y lo nuevo crecen juntos sin que logren destacarse uno del otro evidenciando que la comprensión es una tarea científica en la que es necesario elaborar la situación como *hermenéutica*, donde se experimenta una tensión entre texto y presente. Entonces la tarea hermenéutica consiste en no ocultar esta tensión en una asimilación ingenua, sino en desarrollarla concientemente, proyectando un horizonte histórico que se distinga del presente y recuperando su propio horizonte comprensivo del presente.

Desde esta perspectiva, la *interpretación* no es un acto complementario y posterior a la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar. Además, como en el acto de comprender se aplica el texto que se quiere comprender a la situación actual del intérprete, se entiende que “la *aplicación* es un momento del proceso hermenéutico, en el que se quiere comprender la situación actual del intérprete, en una auténtica situación dialógica en la que sólo él se encuentra “como conocedor del lenguaje de las dos partes”⁵⁴. Como Dietrich Rall señala, el acto de comprensión implica el distanciamiento conciente del horizonte original de producción (y su primera recepción) y del horizonte actual del receptor, donde la comprensión también significa el intento de fusión de los dos horizontes.⁵⁵



Análisis e interpretación

Como parte de los programas oficiales de español, los alumnos de primaria aprenden a identificar una estructura básica en los cuentos; a saber, inicio, desarrollo y desenlace (final). La mayoría de los cuentos construidos por niñas y niños de este grupo, plantean con toda claridad el inicio de la estructura, en la que suelen presentar a sus personajes principales, los que en su mayoría corresponden al de los cuentos tradicionales.

⁵⁴ Cfr. Hans Georg Gadamer *Op. Cit.* p. 26

⁵⁵ Dietrich Rall. *Comp En busca del texto. Teoría de la recepción literaria. Op. Cit.* p. 9

Como ya se había señalado, la profesora del grupo asignó un personaje y un lugar como elementos iniciales de los relatos. A partir de lo anterior un castillo y un perro sirven para imaginar y construir un relato: "Hace mucho tiempo, en un lejano país, existió un rey que no tuvo hijos. Como estaba muy triste se compró un castillo y un perro al que llamó Blacky para que ocupara el lugar del hijo que nunca tuvo." (Alberto y Erick. *El perro y su castillo*). De estas primeras palabras surgen dos imágenes, la primera sugiere que la tristeza y la soledad se pueden disminuir adquiriendo objetos o bienes suntuarios y costosos. *Hace mucho tiempo, en un lejano país, existió un rey que no tuvo hijos. Como estaba muy triste se compró un castillo*. El carácter de privación afectiva que sufre el personaje, aparentemente rico y poderoso, se cubre primero con la adquisición de un castillo, se plantea que rige la idea consumista en un ambiente de múltiples necesidades insatisfechas; pero se agrega, en segundo término, la adquisición de un perro (Blacky), idea derivada de la cercanía auténtica y el trato afectuoso y cotidiano en la convivencia con diversas mascotas.

El castillo ubica a los autores en el estereotipo de *gente de mundo*, además uno de ellos explica que tiene un perro con ese nombre. Al ser interrogados sobre su planteamiento desde la idea de la alteridad, es decir, desde la perspectiva de la planeación del cuento para despertar el interés de sus posibles lectores, Alberto justifica la ausencia de un *verdadero* conflicto y explica que su cuento es para "niños muy pequeños", como su hermanita de preescolar, quien gusta de leer (mirar e interpretar) cuentos con relatos muy sencillos; lo que da pie a la construcción de este imago tipo desde el conocimiento construido a partir de la observación de su realidad inmediata, de las ideas de otros y por la experiencia que tienen como lectores: *y un perro al que llamó Blacky para que ocupara el lugar del hijo que nunca tuvo*.

Otro elemento que llama la atención en este relato consiste en que, en el momento en que el castillo cobra vida, porque "siente hormiguitas en la pancita", emerge otro elemento conceptual que se siente construido desde el conocimiento de acuerdos, condiciones y formas de las negociaciones de compra y venta:

Blacky gritó ¿Por qué asustaste a mis amigos? -y el castillo respondió- Es que siempre invitas a tus amigos y siento hormiguitas en la pancita. Por favor ya no lo hagas.

Blacky contestó: -Con una condición-. ¿Cuál? -dijo el castillo-. -Que no hagas tanto ruido, porque te van a comprar.

-Está bien -dijo el castillo-.

Como aparentemente ya no es posible hacer fiestas en el castillo, entonces habrá que venderlo, y para ello se llega a un acuerdo para engañar a los compradores: al que se accede sin problemas: "-Está bien -dijo el castillo-." Ya que supuestamente un vendedor puede engañar al cliente para conseguir una venta.



La influencia de lecturas y películas de imaginación y magia se advierten en los conceptos, ideas e imágenes de cuentos como *Paola y el castillo de Fredi Cruger*, en el que se asigna a la actriz protagonista un nombre que sugiere desprecio por la gente gorda: Había una vez una actriz llamada Paola Gordoshka que participaba en obras de teatro y de cine, una vez le tocó hacer una obra de teatro en el castillo de Fredi Cruger. A éste no le gustaba la gente... donde *La actriz se convierte en víctima de un hechizo producido por una cápsula (piru) que la transforma en ratón con alas de vampiro por cuatro años (inicialmente 40, rebajado luego de un regateo), porque a Fredi Cruger "no le gustaba la gente" (influencia de El señor de los anillos) o bien otro que parece chistoso a los autores (Chucky).*

También podemos advertir el imaginario influido por lecturas de obras clásicas como Sherlock Holmes en el cuento de un alumno "demasiado cumplido", inspirado en investigadores que ofrecen "pistas" a sus lectores (influencia de Harry Potter): *Una vez en una casa en Francia, mataron a una señora llamada Catalina Muriega. Llamaron al investigador para que resolviera el caso...*

Por otra parte, una pareja de escritores recibe la consigna de usar un personaje ubicado en el lugar ideal para construir su cuento, lo que da pie a un relato de bromas abusivas y venganzas "justificadas": *En un circo llamado Alegría había un payaso llamado Fu manchú que le gustaba hacer mil bromas.*

Otra pareja de autores retrata a uno de ellos en las características de su personaje cuyo oficio es semejante a las circunstancias vitales de Harry Potter: *Había una vez un cargador llamado Chucky, era chiquito, fuerte, veloz e inteligente. Soñaba con ser un gran ingeniero pero sólo conseguía cargar los muebles de una oficina.*

La mayoría de los cuentos se ubican en sitios idealizados *Circo Alegría*, lejanos o exóticos (Francia, Polo Norte) o propicios para los ambientes de "terror" el castillo de Fredi Cruger, la casa en Francia, El Polo Norte; los cuales contrastan con el espacio cercano y cotidiano como el pueblo (fraccionamiento o colonia) *Valle del Sol donde se trafica "droga: Había una vez una inspectora llamada Ekexa. Ella vivía en una casa cerca de un pueblo llamado Valle de Sol.* El nombre de Ekexa como personaje del cuento, y alguna de sus características (sagaz como investigadora de la venta de drogas) sugiere la propia imagen de la autora de este relato (en un momento autodefinida como "pobre de familia numerosa", cuyo nombre propio, de origen autóctono y poco común, se distingue del resto de los relatos del grupo por elegir imágenes del entorno mediático real de sus vivencias y de los noticieros cotidianos.

En la mayoría de los cuentos elaborados por el grupo de alumnas y alumnos del estudio, se advierten estereotipos y *lugares comunes*: castillos, Santa Claus, el Polo Norte, los regalos de Navidad. Al examinar la forma en que se han incluido los vampiros en estos cuentos: *Hace mucho tiempo en el Polo Norte, cuando los vampiros vivían ahí y los enormes castillos abarcaban el lugar, hubo un problema. En primera, los vampiros habían raptado a Santa Claus y nadie recibía los regalos en Navidad, y en segunda, los vampiros se morían de hambre porque la gente no se acercaba ahí porque les daba miedo a la gente que los atacaran.*

Un día a un vampiro llamado Blacky...

En ellos se observa la procedencia de imágenes, conceptos y estereotipos desde los relatos escritos, cinematográficos y mediáticos clásicos y de terror, donde al hablar de castillos se resumen ideas de poder, autoridad, opulencia, magnificencia, felicidad; el Polo Norte, la Navidad, Santa Claus, los regalos y juguetes, y el circo y los payasos como símbolos de alegría y felicidad; al lado de personajes antagónicos estereotipados en vampiros (con nombres provenientes de lenguas extranjeras (inglés: *Fredy*, alemán: *Cruger*), y asesinos y delincuentes (de clases trabajadoras: chofer,

cocinero y el hermano de la investigadora). Desde el conjunto de relatos destacan los personajes menos estereotipados: el inspector, la investigadora (por su género) y el vendedor de drogas (hermano de la investigadora).

BIBLIOGRAFÍA

DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, José. *Hermenéutica*. Madrid, Ed. Arco/libros, 1997.

FERRARIS, Maurizio. *La hermenéutica*. México, Taurus Alfaguara, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. «Texto e interpretación» en *Hermenéutica*. José Domínguez Caparrós, Comp. Madrid, Arco/Libros, 1997.

GADAMER, Hans Georg. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, Sígueme, 1988.

RALL D. y M. Rall. *Mira que si nos miran. Imágenes de México en la literatura de lengua alemana del siglo XX*. México, UNAM CELE, 2003.

RALL, Dietrich. Comp *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México, UNAM, 2001.

RICOEUR, Paul. «La función hermenéutica del distanciamiento» en *La Hermenéutica*. FERRARIS, Maurizio. México, Taurus Alfaguara, 1999.

Ponencia libre: *La evaluación en el aula de preescolar.*

Autora: NORMA ROCÍO HERNÁNDEZ MARES.

CURRÍCULUM VITAE

Es licenciada en Psicología por la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan. Se ha especializado en la realización de evaluaciones psicológicas en los ámbitos escolar, laboral y penal, en Instituciones públicas y Privadas, entre las que destacan: la Universidad del Valle de México, Secretaría del Trabajo y Previsión Social, Escuelas Primarias y Centros de Desarrollo Infantil, además de dedicarse a la consultoría privada.

Ha participado en el diseño, desarrollo, implantación y evaluación de Manuales técnicos especializados en el área de psicología educativa, así como en el diseño e impartición de acciones de capacitación dirigidos a personal docente y directivo de Instituciones Educativas públicas y privadas. Actualmente, es estudiante de tiempo completo, becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en el Programa de Maestría en Psicología Escolar en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

PONENCIA

La evaluación del desarrollo y aprendizaje de niños pequeños

Antecedentes

Llevar a cabo la evaluación de las habilidades, conocimientos, fortalezas y debilidades en el desarrollo y aprendizaje de niños pequeños no ha sido una tarea fácil, ya que con el uso de pruebas estandarizadas en el auge de la psicometría se trató de "ajustar" métodos y contenidos diseñados y destinados a evaluar el aprendizaje o desempeño de adultos a niños y niñas de edad escolar e incluso menores de 6 años (Morales, 1986).

En este sentido la visión de la evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños tiene un marcado matiz cuantitativo, mediante pruebas estandarizadas donde el uso de una norma que discrimina entre grupos de niños de diferentes edades no provee de información relevante que guíe la práctica educativa (Losardo y Notari-Syverson, 2003).

Aunque considerables han sido las aportaciones de esos métodos, en muchos de los casos se parte de una visión fragmentada y descontextualizada de cómo se conforma el proceso de desarrollo, y de acuerdo con Hills (1992, citado en DeVries, Zan, et al. 2002) la evaluación dentro los programas de preescolar había sido poco relevante y no ha sido usada para guiar la toma de decisiones de los maestros para atender las necesidades de los niños. En este sentido, la evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños ha sido vista, ya como un evento culminante, un resultado de la enseñanza o como un trámite (como algo que tiene que hacerse), sin un rumbo definido o bien matizado de motivos diversos con poca relación con las necesidades de los niños.

La evaluación basada en tareas o preguntas estructuradas que pretenda ejecutarse con niños menores de 6 años está marcada por problemas prácticos recurrentes que contribuyen al error en la determinación de las habilidades/conocimientos de los niños (Meisels, 1994), ya que:

- Los niños menores de seis años poseen una habilidad limitada para comprender las indicaciones dentro de un procedimiento de este tipo.
- Su habilidad para responder en forma verbal es limitada.
- Algunas preguntas requieren de habilidades complejas para procesar la información, que los niños de este rango de edad aún no poseen.

Ante las limitantes de la evaluación "tradicional" del desarrollo y aprendizaje llevada a cabo con niños menores de 6 años, es preciso estar atentos a los cambios que en tiempos relativamente recientes, ha tomado el curso de la evaluación y su uso para mostrar el grado de avance de los niños y para guiar la labor de los maestros.

La Evaluación en el aula

De forma tradicional la evaluación se ha centrado en el currículo, los programas y la funcionalidad de las instituciones. Sin embargo, como es señalado por Seda (2002) "la efectividad de los mismos se determina mediante el desempeño de los alumnos, considerados éstos como productos que se desprenden del currículo, del programa y del enfoque o filosofía institucional". Al colocarse la evaluación del aprendizaje de los alumnos en un lugar central dentro de la evaluación educativa, ésta se ha ubicado en el

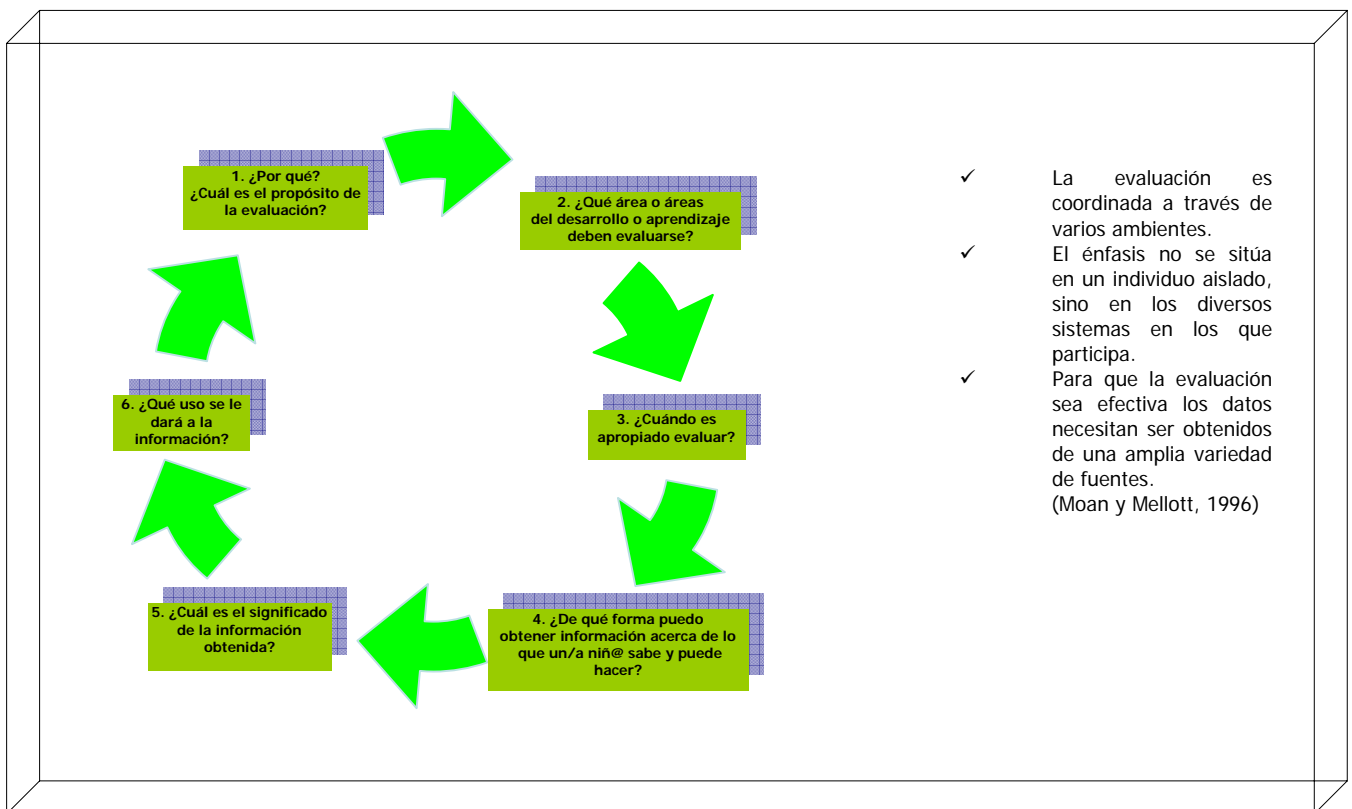
interior de las aulas enfocando las prácticas educativas de los maestros y a los aprendizajes de los alumnos (Flórez Ochoa, 1999; Johnston, 1984, citados en Seda 2002).

El propósito amplio de esta visión de la evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños dentro del aula, consiste en favorecer ambos procesos a través de prácticas educativas apropiadas, ambientes estimulantes y tareas retadoras, en donde los niños muestren lo que, pueden y saben hacer.

Así la evaluación, del desarrollo y aprendizaje de los niños, es concebida como el proceso básico de identificar lo que los niños en el aula, de forma individual y como grupo, saben y pueden hacer en relación con su óptimo desarrollo y los objetivos del programa. Con esos conocimientos de los niños, la/el maestro puede planear actividades apropiadas y prácticas educativas efectivas para ayudarles a desarrollarse y aprender, monitoreando sus progresos a lo largo del ciclo escolar. De forma específica la evaluación puede definirse como:

“El proceso de obtener información acerca del desarrollo y aprendizaje de los niños a través de diversas formas de evidencia, para entonces organizar e interpretar esa información” (McAfee, Leong y Bodorova, 2004).

El proceso de Evaluación



- ✓ La evaluación es coordinada a través de varios ambientes.
 - ✓ El énfasis no se sitúa en un individuo aislado, sino en los diversos sistemas en los que participa.
 - ✓ Para que la evaluación sea efectiva los datos necesitan ser obtenidos de una amplia variedad de fuentes.
- (Moan y Mellott, 1996)

Para dar seguimiento a este proceso es conveniente tener en mente cuáles son los objetivos de realizar la evaluación, es decir *¿Para qué evaluar?*

A. Para dar seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los y las niñas.

- ✓ En un momento determinado y a lo largo del tiempo

Identificar y anticipar las fortalezas y necesidades de los y las niñas

B. Para guiar la planeación y la toma de decisiones.

- ✓ Qué actividades, experiencias y materiales utilizar u ofrecer.
- ✓ Qué estrategias de enseñanza utilizar.

C. Para identificar un problema potencial en el desarrollo y/o aprendizaje de los niños y niñas.

- ✓ Canalización a un especialista

Intervención oportuna

D. Para reportar o compartir información

- ✓ Familiarizarse con los términos y procedimientos.
- ✓ Utilizar la información que se acumula de forma cotidiana.

Explicar los conceptos referentes a la evaluación y los resultados, a las familias u otros miembros de la comunidad escolar en un lenguaje accesible.

Por lo tanto, de acuerdo con estas autoras, una evaluación eficaz es apropiada al desarrollo, al considerar:

- Los cambios en este grupo de edad.
- Las habilidades que se desarrollan y las que están en proceso.
- La variedad en la habilidad de los niños para entender y expresar ideas.
- El lugar en donde se lleva a cabo
- Las personas involucradas
- El tipo de tarea o actividad

En este sentido Driscoll (2000) señala que realizar la evaluación en los contextos donde el/la niño desarrolla sus actividades de forma cotidiana potencia su efectividad en comparación a si el proceso se llevara a cabo en un ambiente ajeno a él/ella. De tal forma que la evaluación debe ser parte de la práctica docente, con dos objetivos fundamentales: evaluar el desarrollo y aprendizaje de los niños y evaluar la eficacia del currículo, lo que implica que los maestros documenten de forma regular los progresos o limitaciones de los niños dentro de la rutina diaria en el salón de clase (DeVries et al, 2002).

Llevar a cabo este proceso requiere de los maestros un conocimiento sólido del desarrollo de los niños y de sus características dentro de los diferentes rangos de edad. En este sentido tanto la formación como la experiencia de los maestros juegan un papel importante en su entendimiento de la evaluación.

En este punto es conveniente hacer una revisión de cómo es conceptualizado el proceso de evaluación dentro del Programa de Educación Preescolar –PEP 2004– (SEP), como instancia normativa del quehacer educativo en nuestro país a este nivel y por otro lado, los procedimientos institucionales que el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) ha desarrollado para llevar a cabo el proceso de evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños que asisten a las Estancias Infantiles que el Instituto ofrece como centros de atención para los hijos de los trabajadores al servicio del Estado.

La Evaluación en el marco del Programa de Educación Preescolar PEP 2004 (SEP)

En cuanto al rubro de evaluación este Programa establece que *“la evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias, respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar, un período de trabajo o una secuencia de actividades... Esta valoración se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo del ciclo escolar”* (SEP, 2004). Cuyas finalidades son:

- Verificar los aprendizajes de los niños (logros, dificultades)
- Identificar factores que influyen en el aprendizaje
- Mejorar la acción educativa (sea para diseñar actividades que favorezcan su desarrollo y aprendizaje y/o modificar otros aspectos de la práctica docente).

Lo cual favorecerá la sistematización en la toma de decisiones por parte de la educadora para que realice los cambios necesarios en beneficio de los niños.

El Programa establece cuatro aspectos susceptibles de evaluación:

1) El aprendizaje de los niños: en relación a los propósitos fundamentales y las competencias, en momentos específicos y a través del ciclo escolar.

2) El proceso educativo en el grupo y la organización del aula: el valor de la interacción entre iguales, la organización de actividades, nivel de participación, el ambiente inmediato.

3) La práctica docente: actividad directa de la educadora.

4) La organización y el funcionamiento de la escuela, incluyendo la relación con las familias de los niños: uso de espacios, convivencia.

Señala también, que en la evaluación del aprendizaje y de los otros aspectos, se integre la opinión de los niños y sus familias, así como de docentes de otros grupos, aunque destaca el papel de la educadora de cada grupo en este proceso en función al conocimiento que tiene de los niños a su cargo, además que es ella quien registra los avances, dificultades, recolecta evidencia y analiza el desarrollo de las actividades al final del día.

En cuanto al momento o momentos en que debe llevarse a cabo la evaluación, se puntualiza que el interés del Programa se centra en las capacidades de los niños, mismas que se manifiestan en diversas situaciones y nivel de complejidad, por lo que la evaluación del aprendizaje es *continua* y se espera una actitud atenta y receptiva por parte de la educadora al observar la participación de los niños en las actividades, las relaciones que establecen con sus compañeros, de tal forma que pueda “percatarse de los logros, dificultades y necesidades” específicas de los niños. Sin que esta posición excluya el establecimiento de momentos particulares para llevar a cabo la evaluación de forma más específica: la evaluación o diagnóstico inicial (punto de partida para organizar el trabajo a lo largo del ciclo escolar) y, “el recuento” realizado al finalizar el año sobre los logros, avances y limitaciones en la formación de los niños.

Finalmente el procedimiento que el Programa establece para recopilar y organizar la información se sustenta en la observación “atenta” de los niños durante el desarrollo de la jornada escolar y ya que esta situación requiere de la educadora dirigir y centrar su atención en aspectos implícitos diversos, el Programa propone una “serie de herramientas” para facilitar el registro y organización de información.

- El expediente personal del niño/a, que se elabora al ingresar el/la niño al nivel preescolar, que debe contener:
 - Ficha de inscripción y fotocopia del acta de nacimiento
 - Entrevistas con la familia del niño/a (primer acercamiento en la generación de un vínculo de colaboración)
 - Notas sobre sus logros, avances y dificultades del proceso de aprendizaje (registros con elementos “clave”).
 - Entrevista con el/la niño (aspectos específicos, atención a diferencias individuales).
 - Recopilación de sus trabajos (evidencias en distintos campos formativos, identificarlos, incluir un comentario breve de las circunstancias en que se realizaron o de los progresos alcanzados por el/la niño).
 - Evaluación psicopedagógica (niños con necesidades educativas especiales).
- El diario de trabajo, donde la educadora registra una narración breve de la jornada de trabajo y otros sucesos, donde deben considerarse:
 - Actividad planeada.
 - Reacciones y opiniones de los niños sobre las actividades realizadas.
 - Valoración general de la jornada de trabajo incluyendo un autoevaluación.
 - Incidentes

Los lineamientos para la Evaluación en la Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE

Para atender a la normatividad surgida a partir de la implementación del Programa de Educación Preescolar PEP 2004 (SEP) la Subdirección de Capacitación y Servicios Educativos, a través de la Jefatura de Servicios Educativos para Estancias y programas de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE, ha generado documentos de apoyo que orientan la labor de los maestros en la EBDI y atienden a las particularidades de la Institución. Este es el caso del documento "La planeación de la intervención educativa en la EBDI" (ISSSTE, 2006), en el cual se establecen los lineamientos que definen elementos y procedimiento a considerar para planear el trabajo educativo, aún cuando en diversas partes de este documento se remite a la/el maestro al PEP 2004.

Este documento contiene dos apartados:

a) La elaboración del diagnóstico y el Plan Anual del Trabajo. Describe los pasos a seguir para iniciar el conocimiento de los niños y concretar, a partir de los resultados del diagnóstico, el rumbo que tendrá el trabajo de los maestros durante el ciclo escolar.

b) La planeación semanal. Describe el procedimiento para planear las secuencias de actividades didácticas que se propondrán a los niños. Es en este apartado en el que se señala la "*Valoración de la aplicación de la situación didáctica*" en donde debe registrarse la "estimación que realiza el personal de la sala respecto a la eficacia de las actividades propuestas" (ISSSTE, 2006) y considerar:

- Si las actividades realizadas favorecieron las competencias de los niños.
- Las condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo.
- Lo que es necesario cambiar al planear situaciones didácticas próximas.

La valoración realizada de esta forma se enfoca en las actividades y en una visión global del desarrollo y aprendizaje de los niños como grupo, ya que no se precisa la forma de identificar los logros o limitaciones de cada niño durante el desarrollo de una actividad, la jornada diaria y/o el ciclo escolar, aún cuando el diagnóstico que debe elaborarse al inicio del ciclo escolar es individualizado (del que se extraen generalidades) la forma de dar seguimiento a cada niño no se establece. Además de que en este diagnóstico inicial, no se establece con claridad el nivel de dominio, por lo que puede resultar difícil dar puntual seguimiento a los logros de los niños.

El papel de la documentación en la evaluación del aprendizaje y desarrollo de niños pequeños

Como se ha señalado, el Programa de Educación Preescolar 2004 de la SEP sugiere que la educadora recolecte información acerca del aprendizaje y desarrollo de competencias de los niños ha su cargo, a través de la observación y el registro de esas observaciones en el diario del docente, así como de recopilar los trabajos que muestren los logros de los niños en el dominio de cada una de las competencias, entre otros aspectos.

A la realización de estas actividades (y otras más específicas) puede agrupárseles bajo el término *documentar*.

La documentación del desarrollo y aprendizaje de los niños puede ser una de las más valiosas habilidades que un/a maestro puede desarrollar, ya que a través de ésta es posible "mostrar" a otros la forma en que el aprendizaje se manifiesta. La documentación también provee la evidencia necesaria para evaluar de manera confiable y válida los progresos de los niños, para monitorear el aprendizaje y desarrollo en forma tanto individual como grupal, y para orientar la planeación (Helm, Beneke y Steinheimer, 1998).

De la misma manera, autoras como Katz y Chard (1996, citadas en Helm et al, 1998) mencionan que la documentación "ofrece una base para la modificación y ajuste de estrategias de enseñanza, y se constituye como una fuente de nuevas estrategias, mientras el conocimiento de la/el maestro sobre los progresos de cada niño se hace más profundo".

Algunas de las cualidades de la documentación son señaladas por Helm et al (1998) son:

- Provee evidencia sobre el aprendizaje de los niño en todas las áreas del desarrollo: físico, social, emocional y cognitivo.
- Ofrece un marco de referencia para organizar las observaciones y registros que el/la maestro realiza de los intereses y progresos en el desarrollo de cada niño.
- Muestra el uso apropiado de actividades y materiales que son concretos, reales y relevantes para los niños pequeños.
- Posibilita a la/el maestro para evaluar lo que los niños saben o pueden y no pueden hacer, así el/la maestro puede modificar la dificultad, complejidad, de una actividad.

Si bien el/la maestro es, en el centro educativo, quien observa el aprendizaje de los niños, debe extender esa visión hacia otros agentes por lo que los maestros deben conocer cómo desarrollar sistemas de documentación los cuales sean diseñados para involucrar a los niños y sus familias como participantes y también como observadores; igualmente es importante usar una variedad de medios para documentar ya que así pueden mostrarse las fortalezas de los niños y conocer cómo recolectar y presentar evidencia del aprendizaje de los niños para hacer comprensible el significado de la documentación.

La documentación apoya a la/el maestro para ofrecer información a las familias y explicar el curso de un proceso de aprendizaje, también puede guiar la toma decisiones acerca de la futura educación de los niños o cuando es necesario que el/la niño reciba atención especializada.

En este sentido cabe mencionar que los cambios en la estructura de la familia – familias de una sola figura, la inclusión de la mujer en el campo laboral, ambos padres trabajadores, etc. (Hamner, T. y Turner, P., 2001), han llevado a la escolarización de los niños en edades cada vez más tempranas. Lo cual ha incrementado las habilidades requeridas por parte de la/el maestro de niños pequeños para ser efectivo. Contar con información significativa acerca del contexto familiar de los niños puede orientar su labor cotidiana y favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños de una forma más cercana a sus necesidades. Así, el/la maestro paulatinamente asume mayor responsabilidad para guiar a las familias en el entendimiento del desarrollo y aprendizaje de sus hijos para que estén en mejor posibilidad de apoyarles.

La documentación requiere que el/la maestro obtenga información de forma sistemática de lo que los niños muestran que saben y pueden hacer, a través de diversas fuentes (por lo que la participación de la familia es fundamental), de tal forma que la documentación se constituye como el primer paso para realizar la evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños.

En el contexto del presente trabajo se considera importante identificar la forma en que las educadoras de una Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE llevan a cabo el proceso de evaluación continua, considerando el uso que hacen del portafolio y cómo se comunican con las familias y otros agentes involucrados (dentro de este proceso) con los niños de sus salas. Y partir de este conocimiento para brindar estrategias que optimicen la realización de esta actividad.

Método

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo llevan a cabo la evaluación las educadoras de nivel preescolar de una Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil del SSSTE?

JUSTIFICACIÓN

Tomando como punto de partida la obligatoriedad del nivel preescolar en México, y la implementación del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), puesto en marcha de manera reciente, es imperante asegurarse que dentro del contexto, existan las condiciones mínimas necesarias para la consecución de las metas establecidas para optimizar la educación preescolar.

Destaca que al considerar la labor de la educadora de preescolar, como un elemento importante para poder lograr los objetivos planteados por el programa; es necesario tener en cuenta las características de cada educadora (su experiencia laboral, capacitación recibida) las características de las y los niños de esta etapa y las particularidades del programa.

Por lo que es necesario observar qué es lo que sucede dentro de la EBDI, para atender a necesidades específicas, considerando las peculiaridades de su población y el contexto en el cual se desenvuelven. De tal forma que se responda a las demandas tanto internas como externas al ambiente de la Estancia, de modo que contribuya a la tarea de cambio en la formación de niños en miembros activos de la sociedad. Las demandas internas incluyen factores concernientes a su ambiente como el rango de edad de la población que es atendida, los recursos económicos que dispone, entre otras características. Mientras que las demandas externas incluyen desde las expectativas que las personas de la comunidad tienen hasta los requerimientos legales para su funcionamiento.

OBJETIVO GENERAL

- Identificar las prácticas educativas que llevan a cabo las educadoras de nivel preescolar de una EBDI del ISSSTE en lo referente a la evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños, partir de la implementación del PEP 2004.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ♦ Diseñar estrategias que favorezcan las prácticas educativas relacionadas con la evaluación.

VARIABLES

Definición operacional

Prácticas educativas: para la investigación se definen prácticas educativas como las acciones que deben realizar las educadoras en cuanto a la evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños que evidencien el cumplimiento de los principios pedagógicos y propósitos fundamentales del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004).

POBLACIÓN

Se trabajó con la población compuesta por las 4 educadoras titulares de las salas de Preescolar de una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE del D. F.

Características de la población

Educadora	Escolaridad	Antigüedad en EBDI's (ISSSTE)	Experiencia en el nivel preescolar	Capacitación recibida sobre el PEP 2004.
1	Asistente Educativo	12 años	5 años	
2	Puericultista	8 años	4 años	
3	Puericultista	18 años	6 años	
4	Puericultista Diplomado y Especialidad en Educación Preescolar	14 años	12 años	Curso SEP, módulo Pensamiento Matemático
5	Lic. en Pedagogía	7 años	5 años	
6	Lic. en Educación Preescolar	6 años	4 años	

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Fue diseñado como parte de una investigación enfocada a detectar las necesidades reales generadas a partir de la puesta en marcha del PEP 2004 (SEP), de las educadoras de nivel preescolar de una EBDI del ISSSTE.

Cabe destacar que las prácticas educativas referentes a la evaluación están establecidas en el Programa de forma poco precisa, por lo que el instrumento fue diseñado a partir de las generalidades que el Programa establece, y por información proporcionada por la responsable del área de Pedagogía de la EBDI.

Lo cual requirió la revisión del PEP 2004 (SEP) en cada uno de sus componentes, en particular para este proyecto "la organización del trabajo docente" y la "evaluación".

El instrumento está constituido por dos apartados:

- 1) Apartado A: Evaluación (inicial, continua y final) y Planeación -23 reactivos- (guía de entrevista)
- 2) Apartado B: Implementación -85 reactivos divididos en los seis campos formativos que marca el PEP 2004 (Desarrollo Personal y social, Comunicación y Lenguaje, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento del Mundo, Expresión y Apreciación artística, Desarrollo Físico y Salud)- referido a criterio

Para fines de este reporte sólo se presenta el Apartado A ("Evaluación y planeación").

PROCEDIMIENTO

La parte de Evaluación y Planeación se divide en las siguientes fases:

Fase I Diseño del instrumento

Se realizó una revisión minuciosa del PEP 2004, por parte del equipo de investigación. A partir de ello se elaboró un banco de reactivos, mismos que fueron sometidos a un proceso de calificación, realizado por los miembros del equipo de trabajo, a través del cual se seleccionaron los reactivos que conforman el instrumento.

Fase II Evaluación-Intervención

- *Presentación ante el personal de la Estancia*

Con el objetivo de establecer un acercamiento con las educadoras de preescolar y el personal de las áreas de Psicología y Pedagogía, se llevó a cabo una junta para establecer un diálogo donde se compartieron las bases de la evaluación intervención.

- *Evaluación participante*
 - o Observación in situ
 - o Entrevista a cada educadora

o Revisión de las carpetas de planeación. El contenido de cada carpeta fue cotejado con los reactivos del instrumento.

o Revisión de las carpetas (portafolio) de los niños. El contenido de las carpetas fue revisado para identificar si además del trabajo de la/el niño la educadora había hecho anotaciones que mostraran su nivel de avance o dificultades, si se incluían notas de su evolución.

- *Calificación del instrumento*

Para realizar la calificación de una práctica educativa se consideran los siguientes puntajes:

1 - la práctica educativa se realiza.

0 - la práctica educativa no se realiza

Una vez conjuntados la transcripción de las entrevistas y la revisión de las carpetas de planeación y los portafolios de los niños, se calificó la presencia o ausencia de las prácticas educativas referentes a la *Evaluación, identificándose los siguientes aspectos.*

Resultados

	El PEP 2004 establece que:	En la Estancia se realiza:
Evaluación Inicial	La educadora debe establecer el nivel de dominio que cada niño o niña presenten en relación a las competencias establecidas por el programa, y esto debe guiar la planeación de actividades.	Este proceso se realiza tomando como base las características del grupo, ya que solo se especifica cuantos niños y niñas hay, cuales su rango de edad, etc. Sin establecer el nivel de dominio de las competencias
Evaluación Continua	La educadora debe valorar que tanto las actividades planeadas cumplieron con su objetivo o hasta que punto lo lograron así mismo es necesario realizar anotaciones sobre los avances de las y los niños, y la propia ejecución de la educadora mediante el diario del docente . Además estas anotaciones de las y los niños deben estar sustentadas en evidencias, que la educadora debe recolectar intencionalmente en un portafolios para cada niño de su grupo.	Hay una valoración de las actividades planeadas en función de la actitud y respuesta de las y los niños, estableciendo su nivel de participación, o si les gusto o no la actividad. No se realiza el auto evaluación docente. Hay una recolección de trabajos pero sin la intención de que estos reflejen el avance de las y los niños sobre determinada habilidad o competencia.

Evaluación Final	Debe realizarse por competencias en comparación con la evaluación inicial.	Al momento de la evaluación aun no se ha decidido como realizarla.
-------------------------	--	--

En función de los datos anteriores, el conocimiento de cada psicólogo acompañante acerca de las salas de preescolar y la necesidad de la Estancia de realizar una evaluación final, se diseñó una intervención que se denominó "La evaluación por Competencias, un taller para educadoras".

Intervención

Este taller tuvo por objetivo central que las educadoras adquirieran las herramientas necesarias para realizar la evaluación final de las y los niños de su grupo, en base a las competencias del Programa de Educación Preescolar 2004 (SEP). Así mismo nuestra presencia en salas durante dos días a la semana nos permitió observar el nivel de conocimiento que las educadoras tenían sobre el nuevo programa de preescolar, además de que la estancia presentaba muy pocas oportunidades para que las educadoras se vieran entre ellas como un recurso para optimizar su trabajo, por lo que el taller también pretendía ser un espacio de reflexión y conocimiento del PEP 2004 además de contribuir al aprendizaje colaborativo entre las maestras.

En el Taller participaron:

- 6 Educadoras, de preescolar 1 a preescolar 3.
- Psicóloga de la Estancia asignada al área de preescolar.
- Jefa del área de pedagogía.
- Directora de la Estancia.
- Equipo UNAM.

Procedimiento de la intervención

Esta intervención se llevó a cabo en 5 sesiones durante el mes de junio. Con una sesión grupal semanal; en donde se revisaron y evaluaron los campos formativos del programa; y un seguimiento semanal individual, en donde el psicólogo acompañante apoyaba a la educadora en la elaboración de tareas o planeación de actividades. Cabe señalar que en este seguimiento participaron la psicóloga de preescolar de la Estancia y la jefa del área pedagógica apoyando a dos de las educadoras participantes.

Contenidos del taller

Sesión 1.	Evaluación del Campo Formativo "Desarrollo Personal y Social"
Sesión 2.	Evaluación del Campo Formativo "Lenguaje y Comunicación"
Sesión 3.	Evaluación de los Campos Formativos "Pensamiento Matemático", "Exploración y Conocimiento del Mundo", "Desarrollo Físico y Salud".
Sesión 4.	Análisis de resultados
Sesión 5.	Análisis de resultados y redacción del reporte final

Las primeras tres sesiones del taller estuvieron dedicadas a la revisión y evaluación de los campos formativos y las últimas dos se enfocaron al análisis de la información y la redacción del reporte final, el cual es el producto final del taller que más tarde cada maestra compartió con las familias de su sala.

Las sesiones 1 a 3 se estructuraron de la siguiente forma:

≈ *Bienvenida y ejercicio de integración* - se procuró establecer un ambiente de confianza en el que las educadoras pudieran participar libremente, para ello se implementaron ejercicios de integración al inicio de cada sesión, y a partir de la segunda sesión en este espacio se retomaba la tarea de la ocasión anterior.

≈ *Revisión del campo formativo* - este paso constaba de dos momentos: el estudio del campo formativo mediante ejercicios de observación, análisis y reflexión del contenido; y la calificación de las competencias del Campo mediante el formato ECPEP (formato de evaluación por competencias del PEP 2004 – en anexo –) este instrumento se elaboró con el propósito de que las educadoras realizaran la evaluación de las competencias promovidas en su grupo durante el ciclo escolar. En él se describen dos de los indicadores más representativos para todas las competencias del PEP, los cuales la educadora califica de acuerdo con el siguiente criterio: 2= dominio de la conducta o competencia; 1= competencia o conducta en proceso de desarrollo; y 0= no presenta la conducta o la competencia. Dado que el programa de educación preescolar no establece cuáles son los indicadores o conductas que las y los niños presentan en función a su etapa de desarrollo, se llevó a cabo una selección de indicadores en función de las características de las y los niños, dando como resultado la forma A (para las maestras a cargo de los grupos de preescolar 1) y la Forma B (para las maestras de los grupos de preescolar 2 y 3). Así mismo se revisaron las carpetas de planeación de cada educadora para determinar que competencias habían trabajado, y así ellas solo evaluaran a las y los niños de su grupo sobre estas competencias.

≈ *Reflexión sobre la acción* - ante la realización de cada ejercicio se pedía a las participantes que reflexionaran sobre lo que habían aprendido, como aplicarlo y para que les servía este conocimiento recién adquirido, y que compartieran este reflexión a los demás.

≈ *Evaluación de la sesión* – al finalizar, cada sesión era evaluada con la aplicación de un cuestionario, donde las participantes compartían: ¿Qué aprendí? , ¿Qué facilitó o impidió mi aprendizaje? Y ¿Qué me gustaría cambiar?

Para las sesiones 4 y 5 las educadoras partieron de la información recopilada en el formato ECPEP para elaborar un análisis cuantitativo, estableciendo así el nivel de dominio en el que la mayoría de las y los niños de su grupo se encontraba en relación a cada competencia. Posteriormente elaboraron una comparación entre esta información y su diagnóstico inicial, para que finalmente redactaran una conclusión por cada campo formativo, lo que constituyó así su reporte final de evaluación. Para ello se ayudaron de dos formatos (ver anexos):

A. **Formato de análisis de la información.**

B. **Formato comparativo de evaluación.**

Para cerrar el taller se aplicó el mismo cuestionario de evaluación de sesión pero en relación a todo el taller, además de que se entregaron constancias a los participantes del taller.

Alcances y limitaciones

Así, los principales alcances de esta intervención fueron:

≈ Responder a la necesidad inmediata del contexto, pues además de que las educadoras adquirieron y/o desarrollaron las herramientas necesarias para realizar la evaluación por competencias se atendió una demanda real de la Estancia.

≈ Ampliar la visión y conocimiento de cada educadora sobre el programa actual de preescolar y el proceso de evaluación por competencias, lo cual está reflejado en sus respuestas de los cuestionarios de evaluación (ver anexos)

≈ Así mismo el enfoque del taller (educación de adultos) permitió brindar a las educadoras un espacio de reflexión y aprendizaje, donde ellas mismas tomaron conciencia acerca de que es lo que hacen para implementar el programa vigente y que es lo que les falta por hacer o corregir.

Es muy importante señalar que dada la amplitud de los contenidos trabajados durante el taller es necesario continuar con el proceso de aprendizaje de cada educadora, brindándoles el apoyo necesario para la completa comprensión y aplicación de lo establecido en el Programa.

BIBLIOGRAFÍA

Copple, C., (1990). *Quality Matters. Improving the Professional Development of the Early Childhood*. Washington, D. C.

DeVeris, R., Zan, B., Hilderbrant, R., Edmiaston, R. y Sales, Ch. (2002). Developing Constructivist Early Childhood Curriculum. New York, NY: Teachers College Press.

Driscoll, M.P. (2000). Psychology of Learning for instruction. Boston: Allyn & Bacon.

Granado, A., (1997). *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente*. España.

Greenspan, S. y Meisels, S. (1994). Toward a New Vision for the Developmental Assessment of Infants and Young Children. En Meisels, S. & Fenichel, E. (1996) New

Visions for the Developmental Assessment of Infants and Young Children. Washington DC: Zero to Three Press.

Hamner, T. y Turners, P. (2001) Parenting in Contemporary Society. Boston: Allyn and Bacon.

Helm, J.H., Beneke, S. y Steinheimer, K. (1998). Windows on Learning. Documenting Young Children's Work. New York, NY: Teachers College Press.

Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (2006). La planeación de la intervención educativa en la EBDI. México, D.F. ISSSTE.

Juárez, H., (2004). "La evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar en México" en: *Educación 2001*. México.

Losardo, A. y Notari-Syverson, A. (2003). Alternative Approaches to Assessing Young Children. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

McAfee, O., Leong, D. y Bodorova, E. (2004). Basics of Assessment. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Meisels, S. (1996). Charting the Continuum of Assessment and Intervention. En Meisels, S. & Fenichel, E. (1996). New Visions for the Developmental Assessment of Infants and Young Children. Washington DC: Zero to Three Press.

Moan, E. y Mellott, R.N. (1997). Assessment and Intervention with Schools. En: Swartz, J.L. y Martin, W. Applied ecological psychology for schools within communities. New Jersey: Erlbaum.

Morales, Ma. Luisa (1986). Psicometría aplicada. México, D. F. Trillas.

National Association for the Education of Young Children (2005). Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria, NAEYC. Washington DC: National Association for the Education of Young Children

Secretaría de Educación Pública (2004) Programa de Educación Preescolar. México, D.F. SEP.

Seda, I. (2002). La evaluación por portafolios: Un enfoque para la enseñanza. Revista Latinoamericana de Educación, vol. XXXII (001) pp. 105-128. México, D.F. Centro de Estudios Educativos. Recuperado el 09/10/2006 en <http://www.redalyc.com>

Ponencia libre: *El expediente personal y académico como recurso evaluativo del proceso enseñanza aprendizaje en el aula preescolar.*

Autora: MARÍA DEL ROBLE QUIROGA JUÁREZ.

CURRÍCULUM VITAE

Profesora de Educación Preescolar, Licenciada en Educación Básica, Licenciada en Pedagogía en la Normal Superior, Maestría en Historia de la Educación Regional en la Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado en Metodología de la Enseñanza, Estudiante de Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Experiencia Académica:

A trabajado en instituciones de Educación Preescolar como docente y directivo, en el Equipo Técnico de Preescolar, en Instituciones de Enseñanza Media Superior y actualmente es catedrática de la Normal de maestros "Miguel F Martínez" en Monterrey Nuevo León , México.

PONENCIA

Introducción

En el marco de la transformación y fortalecimiento de las escuelas normales se han suscitado cambios trascendentales en los planes y programas de la licenciatura en educación preescolar, además de su indudable repercusión en el trabajo que realizan las estudiantes durante el año de servicio social en los jardines de niños

La diversidad de cambios han generado la transformación del programa de educación preescolar que utilizan las educadoras en las aulas preescolares, en él se plantea la necesidad de instituir un expediente personal de cada niño, donde se especifica la inclusión académica del trabajo que realizan los pequeños en el salón de clases.

El expediente académico es un aporte imprescindible para valorar los esfuerzos y la dedicación de los niños en el desarrollo de las situaciones didácticas cuya intención primordial es favorecer competencias y cumplir con los propósitos que plantea el programa de educación preescolar

En esta ponencia se pretende fundamentar la implementación del expediente académico como una herramienta útil en el trabajo docente de las normalistas y tutoras, que permita evaluar el rendimiento escolar de los niños, y argumente el desarrollo de sus avances.

Diagnóstico pedagógico

En la realidad se ha observado que son pocas las educadoras que realmente recopilan evidencias y más aún, que presenten una secuencia lógica de actividades que favorezcan procesos de desarrollo y reflejen progresos.

Existen diferentes formas de interpretación en el uso del expediente académico, algunos educadores solo reúnen, seleccionan y archivan actividades sin ser analizadas ni previstas con un fin específico. Tampoco se planean situaciones didácticas con secuencia de acciones que lleven al niño hacia un aprendizaje real o que reflejen sus áreas de oportunidad.

Otro de los aspectos a analizar en muchos casos, es el desconocimiento que tienen los docentes sobre el uso del expediente académico como evidencia que fundamente el trabajo que se realiza en los jardines de niños y su proyección a la comunidad educativa (educadores del siguiente ciclo escolar, directivos, padres de familia, próximo nivel educativo entre otros), entre muchos de los fines que persigue la utilidad de este recurso didáctico tenemos la evaluación.

El expediente académico realizado a conciencia representaría un documento importante y muy significativo para la vinculación que debe existir con la educación primaria. Puesto que implicaría un seguimiento real de los procesos de desarrollo de los estudiantes en los niveles consecutivos.

La evaluación en preescolar es cualitativa, y refleja una subjetividad que pocas veces es argumentada y fundamentada con evidencias que respalden las apreciaciones, valoraciones y aseveraciones que los maestros presentan a los padres de familia y autoridades educativas.

El documento oficial que plantea la implementación de un expediente personal es el programa de Educación Preescolar 2004, en él se archivan documentos administrativos, como el acta de nacimiento, entrevistas entre otros, también se

incluyen trabajos académicos como actividades diversas que pocas veces son realmente compiladas a conciencia, con una intención educativa firme en consecución de progresos notorios.

Las experiencias y observaciones que se tienen al respecto no son tan confiables, porque es difícil que reflejen la realidad pedagógica por la que atraviesan los alumnos, sin ofrecer oportunidades de avance significativo en el desarrollo de actividades bien planeadas y pensadas en pro de una educación de calidad.

El expediente académico como criterio alternativo de evaluación

Esta ponencia pretende mostrar la importancia del uso del expediente académico como un recurso para realizar un seguimiento del proceso enseñanza aprendizaje de los niños, con el fin de conocer sus fortalezas y debilidades y de esta manera evaluar con conocimiento de causa avalando, fundamentando y argumentando de forma concreta la valoración.

Para el educador es imprescindible observar concretamente en que momento del desarrollo de sus competencias se encuentra el niño y establecer como será su intervención, para contribuir a la mejora continua y gradual de los niños en el transcurso de su aprendizaje.

Las estrategias de evaluación como el expediente académico dan la oportunidad a los alumnos de ir avanzando en forma seria y paulatina, en los procesos de mejora continua.

Esto constituye un elemento central en la realización de tareas y en su evaluación, tomando en cuenta el nivel de partida y el reconocimiento justo por su trabajo.

Los expedientes permiten a los alumnos desempeñar un papel alternativo de productores, receptores y críticos del propio trabajo y el de los demás, su construcción favorece el desarrollo de su argumentación y la valoración de puntos de vista alternativos.

Una evaluación que se centre en la ejecución tiene en cuenta el criterio y no la norma, esta pensada para apreciar hasta que grado los estudiantes han logrado aprender los conocimientos y habilidades importantes.

La evaluación referida al criterio mide el progreso de los alumnos en relación con ciertos criterios de contenido y de ejecución, indudablemente puede representar un apoyo inestimable para enfatizar en la comprensión y el progreso, particularmente si las evaluaciones reconocen la variedad de competencias que los estudiantes pueden desempeñar en la vida real.

Una nueva evaluación ha de incluir tareas que sean representativas de formas de pensar y razonar en un alto nivel, así como también destrezas básicas, con el fin de proporcionar una información que ilumine cómo piensan y aprenden nuestros niños, qué saben y qué son capaces de hacer.

La importancia del expediente personal del alumno preescolar

Como se mencionó anteriormente el expediente personal del alumno es un requisito administrativo y pedagógico, que tiene la finalidad de recolectar información trascendente sobre cada alumno que cursa la educación preescolar, su función es justificar los hechos importantes de su historia personal. El archivo contiene copia del acta de nacimiento, entrevistas a los padres, evidencias pedagógicas elaboradas por

los niños, los casos que presentan necesidades educativas especiales, y la evaluación psicopedagógica.

La elaboración del expediente se inicia en el momento del ingreso del niño al nivel preescolar y sirve como herramienta de apoyo y orientación para los docentes. Proporciona información personal importante y los avances que presentan los niños a lo largo del ciclo escolar y aunque existe libertad para conformar el expediente se aceptan sugerencias para aprovecharlo al máximo.

Los Documentos que contiene el expediente personal según el programa de Educación Preescolar 2004 son:

Ficha de inscripción (anexando datos de salud.)

Copia del acta de nacimiento.

Entrevistas con los padres (vinculación con el jardín de niños).

Diagnóstico pedagógico individual (registro de logros y dificultades en el desarrollo de las competencias) señalar las situaciones específicas donde se manifiestan.

El Programa de Educación Preescolar menciona otros rasgos necesarios para centrar la atención en el registro:

¿El alumno se centra en las actividades?

¿Cómo reacciona ante situaciones difíciles que se presentan?

¿En que momentos solicita ayuda?

¿Explora alternativas? etc.

En la entrevista para el alumno es importante buscar momentos para:

Escucharlos.

Conocer sus expectativas y necesidades.

La percepción que tiene de si mismo.

Las oportunidades que tiene en casa y las situaciones que vive como fuente de insatisfacción o angustia.

La relación con sus padres y hermanos etc., Programa de Educación Preescolar (2004:128).

Entre otros aspectos que puede abarcar la entrevista están la relación con sus compañeros, lo que les gusta o les disgusta de las actividades o de la conducción de la maestra, de ahí también es posible que pueda desprenderse información que indique la existencia de problemas graves que requieren atención inmediata.

Los trabajos que elaboran los alumnos ofrecen evidencias valiosas de avances en su aprendizaje, es necesario incorporar actividades relacionadas con los campos formativos para realizar un seguimiento de su proceso, y de esta manera detectar las áreas de oportunidad que requieren ser atendidas para actuar en consecuencia y brindarles alternativas de solución.

En cada trabajo se agregan los datos personales y un comentario de la situación en que se presentaron y los progresos alcanzados, también es conveniente incluir informes médicos, pruebas formales estandarizadas aplicadas e interpretadas por personal especializado.

Además de la evaluación regular de las competencias de los campos formativos y la evaluación psicopedagógica, la atención a los niños requiere considerar que se evalúe como influyen en sus procesos de desarrollo los siguientes aspectos: el contexto del aula y la escuela, el contexto social y familiar.

La evaluación psicopedagógica se realiza de manera interdisciplinaria, con la participación de la educadora, el personal de educación especial y los padres de familia y tutores, a los niños con necesidades educativas especiales, en este caso se integran las evaluaciones que realizan especialistas.

Las características que se presentan con el uso del expediente académico son:

Favorece un sistema organizativo.

Recoge reflexiones metalingüísticas y metacognitivas.

Se utiliza como instrumento válido para evaluar las producciones gráficas de los niños.

Constituye una estrategia docente.

Facilita la transición en una enseñanza centrada en el alumno.

Permite al niño vivir y experimentar una serie de cambios en un período de tiempo corto.

Este procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje se basa en las ejecuciones y logros obtenidos por los participantes en dichas trayectorias, además incorpora el valor añadido de su potencial de aprendizaje.

El uso del expediente académico en la formación inicial de los futuros docentes

La participación activa de maestros, alumnos, directivos y padres de familia a supuesto un cambio en sus formas de enseñar, aprender y evaluar los procesos por los que atraviesan especialmente los estudiantes, accediendo a reconocer y establecer redes para crear un espacio experiencial y experimental docente.

Estas acciones dan la oportunidad a los alumnos y maestros de entrar en un proceso de selección y de convivencia en su período de formación. También posibilita el trabajo colaborativo entre los actores involucrados en el acto educativo, con el fin de aprender unos de otros y compartir esta oportunidad de crecimiento, cambios, replanteamientos y apertura interdisciplinaria.

Por esta razón el expediente académico o también llamado en diferentes momentos, situaciones y espacios portafolio infantil es utilizado como una herramienta multidisciplinar de renovación pedagógica por los tutores y futuros docentes en las instituciones de formación del profesorado, recurso que da la oportunidad de desarrollar en los alumnos habilidades transversales, es una actividad emprendedora que permite una comunicación eficaz.

La conformación del expediente infantil implica retos, creatividad, resolución de problemas, aclaración de dudas, reflexión permanente, formulación de objetivos de aprendizaje y la construcción de contratos de aprendizaje.

Las evidencias que se recopilan para su conformación representan la construcción personal y significativa para quien lo aprende, constituyen el contenido central del expediente académico. Es necesario basarse en experiencias previas, que integren el diálogo para ser valorado y que signifiquen un aprendizaje real y constructivo.

Es significativo cuando es funcional, genera reflexión, interrogación y problematización, su contenido se encuentra al alcance y al nivel del participante, y facilita la estructuración psicológica del alumno. La función del docente es crear las condiciones para promover un aprendizaje significativo, duradero, transferible, basado en la actividad reflexiva.

Para su mayor funcionalidad es necesario partir de conocimientos previos de los alumnos, dosificar la cantidad de información nueva ordenada en una secuencia adecuada, procurar que fijen los conocimientos para que puedan disponer de mayores recursos cognitivos, procurar que un mismo contenido se adquiera a través de procedimientos y tareas diferentes.

Propuesta

La influencia de diversos factores requiere un seguimiento en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes preescolares, para asignarles un valor subjetivo que nos de la oportunidad de canalizar y guiar en busca de la mejora y superación en su desarrollo integral.

La intervención educativa tiene mucho que ver en la búsqueda de diversas posibilidades para realizar adecuaciones curriculares que cumplan con las expectativas de los propósitos educativos de la educación preescolar, de donde se desprenden las competencias de los campos formativos.

El pep 2004 plantea que las características que se ponen en evidencia se llaman competencia entendidas como un conjunto de habilidades, actitudes, destrezas, aptitudes y conocimientos que favorecen el desarrollo integral del niño(a) y que se detectan cuando el niño ingresa al jardín por medio de la evaluación inicial; algunos de estos datos se presentan en los expedientes de los niños y en realidad es necesario revisarlos constantemente para reflexionar sobre ciertas interpretaciones que les hemos dado.

El expediente académico es una recopilación de material que los alumnos confeccionan y reflejan las evidencias de lo que son capaces de hacer y de lo que han aprendido

Este instrumento didáctico metodológico a favor de la evaluación propone actualizar y mejorar la enseñanza en un sentido formativo, su carácter transformador pretende ser más útil para el aprendizaje en una realidad educativa actual que responda a los requerimientos pedagógicos.

Aspectos que considera el expediente académico para ser funcional y útil en el proceso evaluativo:

- Vinculación de los agentes educativos en el compromiso y la responsabilidad que implica conformar el expediente académico en un proceso de desarrollo y aprendizaje ascendente del alumnado que involucra a los Padres de familia y maestros en la toma de decisiones.

- Herramienta didáctica que refleja con evidencias el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos a través de la recaudación de borradores, valoraciones, reflexiones, ideas, escritos, producciones, proyectos, investigaciones donde se el alumno es el centro del proceso educativo y el profesor promotor y guía de aprendizajes.
- La importancia de reflexionar, analizar, controlar el proceso enseñanza aprendizaje, planificar, sistematizar las ideas, detectar fallos, tomar conciencia de nuestra manera de aprender.

Prospectiva

Los beneficios que ofrece esta alternativa metodológica, son cuantiosos, en calidad, seguimiento real de procesos de aprendizaje, solución a problemas, facilidad en una estructura organizativa que justifique su razón de ser.

Por tal motiva, el futuro docente durante su aprendizaje incluye la planificación de actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de resultados, este trabajo se debe ver reflejado en el expediente académico a través de la trayectoria pedagógica planteada con anterioridad y sin duda alguna tendrá repercusiones significativas en los aprendizajes que se generen en los niños.

En el proceso de formación de los futuros docentes cabe reflexionar acerca del dominio de contenidos en el marco de la buena enseñanza y su desarrollo en el escenario áulico. Este proceso de trabajo nos ayuda a conocer nuestras fortalezas y debilidades con respecto a la práctica.

Vivenciar en este escenario nos deja una sensación de mejorar y potenciar nuestras futuras prácticas docentes, enriquecer nuestras experiencias, retroalimentar y revisar el proceso de nuestro actuar y valorar los aspectos positivos, así como, detectar las áreas de oportunidad es necesario atender para potenciar y mejorar las próximas prácticas.

También el expediente académico permite reforzar nuestra capacidad de autoevaluarnos para mejorar, y fortalecer los aspectos mas débiles, el desafío es poder mejorar en lo mas bajo y seguir potenciando los puntos fuertes, las nuevas prospectivas que aparecen son mejorar desde la perspectiva del marco de la buena enseñanza y utilizar toda nuestra capacidad creadora siendo agentes de cambio, innovando metodologías para lograr aprendizajes significativos.

Conclusión

Es recomendable vivir esta experiencia pedagógica y reflexionar sobre como cambiar y mejorar nuestras formas de enseñanza, valorar el aprendizaje y las alternativas para evaluar al alumnado después de haber aplicado el expediente académico.

Sin olvidar que las situaciones de aprendizaje deben prever estrategias y oportunidades de resolución de problemas, análisis de casos, prácticas simuladas de procesos de trabajo con el fin de que los alumnos recuperen los saberes, los contextualicen y amplifiquen.

Las escuelas formadoras de docentes deben estar pendientes de propiciar en sus estudiantes aspectos como estos, donde permitan:

Promover que el participante reflexione y tome conciencia de la percepción de las relaciones entre los aprendizajes.

Ayudar a generar y a resolver conflictos cognitivos, formular interrogantes, contrastar y diferenciar distintas alternativas conceptuales y teóricas.

Desarrollar la capacidad para asumir de manera autónoma y gradual el control sobre el propio aprendizaje.

Y por consecuencia favorecer en sus alumnos preescolares un cúmulo de experiencias que sus maestros con antelación ya vivieron, comprendieron, interiorizaron y aplicaron.

Bibliografía

Darling-Hammond Linda (2002) "El derecho de aprender" crear buenas escuelas para todos, biblioteca para la actualización del maestro, SEP, Ariel Educación, México.

Dorado Perea Carles "Aprender a Aprender "Estrategias y Técnicas. UAB, <http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>.

Tetani Fanfani, Emilio (2000), "Saberes sociales y saberes escolares", en Cero en Conducta, año XIV, núm. 48, abril, México, Educación y Cambio, pp.21-39.

Programa de Educación Preescolar (2004), Secretaria de Educación Pública.

<http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>

El alumno durante su aprendizaje incluye la planificación de actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de resultados

Ponencia libre: *Evaluación-intervención con niños con problemas en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares.*

Autora: LETICIA LEMUS ROMO.

CURRÍCULUM VITAE

Psicóloga Clínica egresada de la Facultad de Psicología de la UNAN, institución donde ha participado en proyectos de investigación relacionados con el área social y educativa como "Relaciones de los estilos parentales con indicadores de desarrollo psicosocial y resultados educativos entre estudiantes de los niveles medio y superior". Del cual fue coautora en el artículo *Estilos parentales y desarrollo psicosocial entre estudiantes universitarios*. Participación en ponencias: "Estilos parentales y desarrollo psicosocial", "Identidad nacional y percepción de varios grupos extranjeros entre estudiantes universitarios" y "Estilos parentales y comportamiento escolar, social y salud entre estudiantes de bachillerato y licenciatura".

Integrante del Comité Organizador en el Coloquio "Universidad, comunidad y formación profesional", Primer congreso "Avances y expectativas de la Psicología en el siglo de lo inimaginable", "XIII Congreso Nacional de Psicología del Trabajo y X Congreso Iberoamericano de Recursos Humanos". Actualmente se encuentra en la formación como Psicóloga educativa en la Residencia en Psicología Escolar de la Maestría en Psicología.

PONENCIA

Uno de los objetivos principales de los Psicólogos insertos en el contexto educativo, es formar especialistas en desarrollo infantil, que sean capaces de promover el bienestar y desarrollo de los niños a través de la evaluación integral, el trabajo interdisciplinario y la intervención individual y grupal en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven. Esto se realiza a través de funciones como la detección de necesidades por medio de la evaluación y de la intervención dentro de los diferentes contextos. Por lo que desde esta perspectiva uno de los trabajos del psicólogo dentro de los contextos educativos, parte de identificar y atender individualmente a los niños que se beneficien con la evaluación y la intervención. Convirtiendo la Evaluación del desarrollo infantil en una herramienta de intervención conjunta con las familias y otros profesionales involucrados en este proceso. Por lo que para poder llevar a cabo la detección de cada uno de los niños el psicólogo educativo tiene que partir del conocimiento de un modelo integral del desarrollo, el cual permite tener en mente *¿Cuáles son los principios del desarrollo?, ¿Cómo son los niños y niñas menores de 6 años?, ¿Qué es lo esperado para su edad?*

El conocimiento del desarrollo de los niños y las niñas con las que se trabaja (niños menores de 6 años) marca el fundamento teórico del que se parte para la intervención. Bredekamp y Coople (1997) plantean que es muy importante conocer cuales son los aspectos que rigen el proceso de desarrollo para poder identificar como se lleva a cabo.

Mencionando que:

- El desarrollo en un área influye el desarrollo de las otras áreas.
- El desarrollo se da en una forma secuencial que permite que las primeras habilidades y conocimientos sirvan de cimiento para los posteriores.
- El ritmo del desarrollo varía de niño a niño dada su individualidad.
- Las experiencias tempranas tienen un efecto acumulativo y a largo plazo en el desarrollo individual de cada niño.
- El desarrollo se da de manera predecible hacia una mayor complejidad, organización e internalización.
- El desarrollo y el aprendizaje se dan y son influenciados en una variedad de contextos.
- Los niños son aprendices activos y construyen su propio entendimiento del mundo a partir de sus propias experiencias y del conocimiento que les transmite su cultura.
- El desarrollo y el aprendizaje son producto de la interacción entre la maduración biológica y el ambiente físico y social.
- El juego es un vehículo importante para el desarrollo y a la vez un reflejo del desarrollo de cada niño.
- El desarrollo avanza cuando los niños tienen oportunidad de practicar las habilidades recién adquiridas y experimentar retos cercanos a su nivel de desarrollo.

- Los niños demuestran su conocimiento de diferentes formas y aprenden de diferentes maneras.
- Los niños se desarrollan y aprenden mejor en una comunidad que los valora y cuida física y psicológicamente.

El Modelo de los Momentos Claves (Brazelton, 1994), también sirve de base para comprender y aprender acerca del desarrollo de los niños y las niñas menores de 6 años. Entendiendo los *momentos claves*, como aquellos momentos predecibles que llegan justo antes de una oleada de crecimiento en cualquier secuencia de desarrollo. Propiciando que todo crecimiento en un área produzca una regresión en otra. Así, este modelo proporciona un mapa general del desarrollo del niño que permite a todo el que lo conoce entender todo este tipo de momentos y visualizarlos como parte del proceso de aprendizaje.

En conjunto estos fundamentos teóricos sustentan el conocimiento que los Psicólogos encargados de la promoción del desarrollo en niños pequeños deben tener para poder realizar evaluaciones e intervenciones eficaces.

Además de tener en mente que el individuo no puede ser estudiado como un agente aislado, si no como alguien que se encuentra inmerso dentro de diferentes sistemas que lo regulan, es decir visualizar al individuo, su contexto y las interacciones que se dan en él (Bronfenbrenner 1987). En este sentido la evaluación debe partir desde una perspectiva ecológica que le permita al Psicólogo evaluar e intervenir dentro del contexto en el que se desenvuelve, considerando su cultura, la comunidad en la que se desarrolla, la escuela a la que va y las características de la familia a la que pertenece, (Moan y Mellot 1997).

Greenspan y Meisels, (1994) además menciona que la evaluación es un proceso que permite profundizar en el entendimiento de los niños y las niñas en el ambiente familiar y educativo, sin dejar de lado que tanto las influencias biológicas y ambientales operan para mantener, facilitar o impedir el desarrollo.

Por otra parte el papel de la evaluación no se limita solamente a un proceso que termina con la realización de un diagnóstico, considerándolo como un proceso donde se obtiene la información (entrevistas, instrumentos, observación) se integra y se reporta. Por el contrario se plantea como un principio que marca la forma de intervenir, generando programas, mismos que tienen que ser valorados, creando así un ciclo evaluación-intervención-valoración (Cizek 1997).

Por tanto para que la evaluación pueda servir para estos fines es necesario que sea una *Evaluación auténtica*, como la define Paris y Ayres (1994), siendo esto posible si la evaluación se realiza dentro del contexto. Por ejemplo la evaluación de la interacción social de un niño: se observa si el niño juega con sus pares, cuando trabaja, platica, participa en las actividades del grupo, coopera etc. Algo que puede ser medido por un instrumento, el cual puede convertirse en una lista de cotejo, si no se cuenta con toda la información que refleje la situación real, donde el niño aplica su conocimiento y habilidades, en la realización de tareas significativas dentro del salón de clases y/o su casa permitiendo la evaluación de conductas espontáneas.

Dentro del sistema educativo por ejemplo se evalúan aspectos del niño relacionados con su desarrollo y aprendizaje (su crecimiento y el desarrollo del dominio de habilidades; de manera individual y/o grupal). Es decir cuando se realiza la evaluación del desarrollo, se deriva de un conocimiento de lo individual y además se encuentran habilidades esperadas para su edad, el aprendizaje esperado, criterios, resultados, metas y objetivos. Por tanto el currículo no debe estar centrado en los resultados esperados de acuerdo a la edad (normal), se tiene que realizar de acuerdo a la

evaluación. La norma solo marca lo que el niño tiene que saber pero también lo que en esos momentos es capaz de hacer, lo que permite centrar la intervención en las habilidades en proceso de desarrollo.

En este aspecto la evaluación basada en criterio permite informar, identificar el nivel de ejecución de un niño o niña sobre aspectos particulares en un momento determinado, comparar al individuo contra su propio desempeño y provee de información específica sobre las necesidades de intervención. Un ejemplo de un instrumento de evaluación basado en criterio es el *Sistema de Evaluación, Valoración y Planeación de Programas para Infantes y Preescolares AEPS* (Bricker, 2002). El cual permite evaluar el desarrollo psicológico de los niños y las niñas, a partir de sus habilidades en interacción con su entorno. A través de la observación de los niños en un medio familiar de donde puede obtenerse información valiosa sobre el uso de esas habilidades propias del desarrollo en relación a las actividades cotidianas. Pero lo realmente relevante es que el empleo de este instrumento permite además de la evaluación donde se establece el nivel de desarrollo del niño proporcionando la información necesaria para seleccionar las metas y los objetivos de intervención óptimos, especifica el procedimiento para poder intervenir a partir de un currículo, y valora el programa de intervención mediante el desempeño del niño sobre las metas y objetivos planteados, antes y después de ella, reconociendo la importancia de la participación de la familia y de otros cuidadores como factores importantes para el logro de los resultados que se persiguen con la intervención.

Partiendo de esto el trabajo de intervención se convierte en un trabajo que requiere de la participación de todos los sistemas involucrados para poder impactar realmente en los objetivos planteados tanto en la evaluación como en la intervención. Convirtiendo en un elemento clave el establecimiento de un vínculo entre la institución y las familias. Ya que uno de los principios para optimizar el desarrollo en los niños y en las niñas es propiciar que los contextos en los que se desarrolla sean lo mas parecidos posibles, lo que da como resultado que los cambios generados en uno sean los reflejados en otro.

Ante lo cual la evaluación parte de:

- Basarse en un modelo integral del desarrollo.
- Obtener la información de diferentes fuentes y componentes múltiples.
- Usar diversas técnicas como la observación, la realización de entrevistas, visitas al hogar y la utilización de pruebas e instrumentos de evaluación.
- Establecer una alianza entre la Estancia y las familias.
- Interacción entre evaluador/a y evaluado/a dentro del contexto.

En conclusión la evaluación del desarrollo de niñas y niños pequeños es una parte fundamental dentro del trabajo del Psicólogo educativo dentro de las Estancias de desarrollo infantil. Por lo que la presente propuesta de intervención surge como respuesta a la *Evaluación* realizada a un niño de Preescolar 2B el cual se identifico como alguien que podría ser beneficiado de una evaluación e intervención individual.

La Evaluación que tenía como propósito:

- Identificar los efectos de sus problemas de comunicación con las adultas y compañeros de su sala, sobre las diferentes áreas de desarrollo, motora gruesa y fina, adaptativa, cognitiva, comunicación social y social.

- Sugerir a su familia y a las educadoras estrategias para apoyar y/o optimizar su desarrollo.

Los instrumentos y métodos empleados durante la Evaluación para la obtención de información con respecto al desarrollo de Carlos fueron:

- a) Sistema de Evaluación y Programación para Niños Pequeños, AEPS. Evaluación del nacimiento a los seis años. Diane Bricker. (Ed.) Paul Brookes Publishing Co. 2002 vol. 1.2.
- b) Observaciones y registros sistemáticos de la conducta de Carlos en el salón de clases.
- c) Entrevistas a: Educadoras, Familia y Psicóloga de la Estancia.
- d) Visita al hogar.

Antecedentes

El niño pertenece a una familia extensa, vive con sus padres, su hermana un año menor que él, sus abuelos paternos y dos tíos. A sus 5 años 4 meses de edad ha sido sometido a 6 cirugías debido de que tiene paladar hendido y labio leporino. Desde el 2003 asiste a terapia de lenguaje en el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH), por problemas de lenguaje, ya que su forma de comunicación es por medio de palabras sueltas con múltiples omisiones y sustituciones que lo tornan ininteligible y se apoya en señas y gestos.

En octubre del año pasado ingreso a la EBDI en preescolar 2B, donde la maestra lo refiere como un niño callado, al que en un principio le costo adaptarse a la sala. Se aislaba y no hablaba con nadie, además de que sus compañeros continuamente hacían referencia a que era diferente. Estas conductas fueron observadas por esta evaluadora durante el proceso de evaluación.

Asimismo la mamá del niño describe que en casa el comportamiento del niño es diferente, juega con su hermana y una prima, interactúa con todos los miembros de la familia y habla mucho. Pero que cuando sale de su casa y se enfrenta a otras personas y contextos el cambia, se convierte en un niño callado y tímido que no se relaciona por sí solo, ya que depende de su hermana para integrarse al juego con otros niños y niñas. Situación que la evaluadora corrobora durante la visita al hogar.

Resultados de la Evaluación

La Evaluación permitió concluir que el problema de articulación del niño, ha influido en su forma de interactuar con personas ajenas a su círculo familiar afectando su desarrollo, en tres áreas (cognitivo, comunicación social y socio emocional), no así en las áreas de dominio motor y adaptativa (para las que no requiere comunicarse con las personas). La falta de habilidad del niño para integrarse a diferentes grupos, pudiera deberse al miedo, al rechazo y la burla de los demás por ser diferente. Es importante señalar que durante el periodo de evaluación se observaron cambios en la forma de interactuar del niño con esta evaluadora, lo cual pudiera ser resultado de la cercanía y las estrategias de interacción empleadas. Esto se refuerza con la visita al hogar al observar que el niño muestra mucho más habilidades de las que muestra en sala, cuando se encuentra en un contexto que le brinda seguridad y confianza, como lo es su casa.

Ante esta situación el objetivo de la intervención es: Diseñar un programa de atención individualizada y un programa para generar dentro de la Estancia un ambiente seguro y de confianza, que le permita que desarrolle de manera óptima sus habilidades.

El programa de intervención individual esta diseñado a partir del currículo del AEPS. El cual marca los objetivos específicos, mismos que en la evaluación fueron calificadas como habilidades que se encuentran en proceso de desarrollo y que por lo tanto se tienen que intervenir para apoyar y promover que el niño las domine. Centrando la intervención en dos puntos fundamentales la comunicación y la interacción. Este programa de intervención esta diseñado de tal forma que pueda llevarse a cabo dentro de la Estancia a través de las educadoras y en casa con su familia, a partir de una serie de sugerencias específicas encaminadas al logro de un objetivo o meta.

Por otra parte el programa de intervención de la sala surge como una necesidad de generar dentro del contexto educativo ambientes que beneficien la integración de niños y niñas con diferencias, pues el niño no es el único niño que se ve afectado por un contexto donde no se respeta la diversidad.

Algo que suena muy contradictorio si consideramos que la cultura de la integración marca de manera muy puntual que se deben de respetar las diferencias individuales y que estas no tiene que se motivo de discriminación que límite el desarrollo optimo de los niños y las niñas.

Es importante mencionar que los efectos del programa se deberán ser evaluados dentro de tres meses, bajo el mismo procedimiento que se realizo esta evaluación.

Programa de intervención

Datos Generales

Niño

Fecha de Nacimiento : 5 de Enero 2001

Edad : 5 años 5 meses

A. Objetivo específico: Apoyar y promover que se relacione y juegue con sus pares.

Momentos en los que se puede propiciar que interactué con sus pares:

- En la llegada y salida de la Estancia.
- En la Estancia.
- En las actividades pedaaólicas.
- Durante los tiempos de transición.
- Durante la comida.

Importancia de la habilidad

Para los niños y las niñas de esta edad su aprendizaje esta centrado en lo que pueden aprender en interacción con sus pares. El adulto deja de ser el centro de atención y se convierte en un guía. Por lo que el juego se convierte en el elemento clave para el desarrollo de las niñas y los niños, al brindarles oportunidades para solucionar problemas, construir y probar sus ideas, establecer lazos de amistad y expresar sus sentimientos y emociones.

Sugerencias:

- a) Promover que una persona (esta evaluadora, sus educadoras, padres, hermana, abuelos, tíos) sirva de puente para ayudarlo a que se integre al juego con sus pares. Por ejemplo como cuando su hermana menor lo integra a los juegos en un primer momento, brindándole seguridad para después desvanecerse y permitirle que el interactúe sin necesidad de que ella se encuentre presente.
- b) Crear condiciones dentro del juego con sus pares para que se sienta motivado. Reconociendo sus logros, invitándolo para que se involucre activamente y promoviendo que muestre sus habilidades en cada momento. Por ejemplo cuando esta evaluadora le dice “eres buen portero” en el momento que atrapa el balón con sus manos, impidiendo que le anoten un gol, en un partido de fútbol con sus compañeros.
- c) Identificar a los niños con las que el niño se siente seguro y en confianza y propiciar que se integre en juegos con ellos.
- d) Propiciar que se involucre en el juego simbólico (contar con espacios y materiales definidos para el juego con pares).
- e) Brindar oportunidades para que participe dentro del grupo. La persona que este sirviendo en ese momento de puente, debe invitarlo a que coopere, negocie en la elaboración de planes y en el intercambio de ideas con sus compañeros. Por ejemplo cuando varios niños están decidiendo a qué quieren jugar, esta evaluadora le pregunta “¿y tu a que quieres jugar?”.
- f) Aprovechar los momentos de juego para expresarle afecto de forma verbal y táctil, buscando siempre el contacto visual. Por ejemplo haciéndole cosquillas, abrazándolo, diciéndole que lo quieren, que es importante, y siempre mirándolo a los ojos.
- g) Evitar que se mantenga como espectador de las actividades en las que sus pares están interactuando, invitarlo a que participe sin forzarlo.
- j) Involucrar el contacto físico en el juego. Por ejemplo promover juegos como los encantados, etc.

B. Objetivo específico: Apoyar y promover el uso de estrategias funcionales para la solución de problemas.

Importancia de la habilidad

La solución de problemas, es una habilidad de los niños y niñas que involucra el uso de diferentes estrategias que le permitan conseguir las cosas que necesita. Estrategias que tienen que ser funcionales para promover un desarrollo óptimo en los niños.

Sugerencias:

- a) Crear las condiciones para que el niño tenga que pedir ayuda a un adulto y fomentar su interacción. Por ejemplo esperar a que solicite de cualquier forma lo que necesita, no adivinar su pensamiento.
- b) Dar oportunidad para que el realice las cosas por si solo, evitando solucionarle los problemas.

- c) Esperar y dar tiempo para que responda, y no responder por él.
- d) Propiciar que tome decisiones y las exprese en cuanto a su propio interés.

C. Objetivo específico: Apoyar y promover que se oriente de forma físicamente apropiada cuando se comunica con otra persona.

Cuando se comunica debe:

- Ver a la cara
- Estar suficientemente cerca para que la otra persona sepa que él quiere interactuar y le pueda escuchar.

La forma en que nos acercamos a las personas para comunicarnos, es lo que define el tipo de interacción. El desarrollar esta habilidad le ayudará a relacionarse con las personas.

Sugerencias:

- a) Buscar su cara y el contacto visual cuando él se comunique con las personas. Decirle por ejemplo que nos gustaría que nos viera a la cara cuando nos está hablando.
- b) Invitarlo a que se acerque para hablar con él.
- c) Aprovechar cada momento en que el niño está cerca para entablar una conversación con él.
- d) Promover juegos en los que el niño tenga que decir algo al oído, como por ejemplo jugar al teléfono descompuesto.
- e) Decirle que necesita acercarse a sus compañeros para que le escuchen.

D. Objetivo específico: Propiciar y promover que se comunique y dialogue tanto con los adultos y con sus pares ajenos a su contexto familiar.

- Usando frases para informar, dirigir, hacer preguntas y expresar afecto y emociones.
Aceptando los errores de articulación y sintaxis.

El establecimiento de una comunicación por medio de frases permite que el niño interactúe con los adultos y con sus pares, como una manera apropiada para expresar su afecto, emociones e ideas. Además el diálogo es un elemento importante para la construcción de su aprendizaje.

Sugerencias:

- a) Cuando se establezca comunicación con él, ponerse a su nivel.
- b) Hablarle buscando el contacto visual y mantenerlo hasta que él lo permita.
- c) Pedirle que hable diciéndole que él lo permita escuchar su voz.

- d) Propiciar que establezca un dialogo con los adultos y con sus pares, a través la conversación sobre temas de su interés. Por ejemplo preguntarle qué es lo que mas le gusta del equipo de fútbol al que le va.
- e) Generar condiciones de confianza y respeto para que el niño quiera compartir con los demás sin que se preocupe por que no le entienden, intervenir para evitar las burlas.
- f) Crear las condiciones para que hable de sus sentimientos, ideas, emociones. Dándole la confianza para que el sienta seguro al hablar, escuchándolo con atención y responder a lo que él dice.
- g) Invitarlo para que participe en actividades donde hable por medio de frases, evitando hacerle preguntas que pueda contestar con monosílabos.
- h) Prestar atención a todo lo que el diga, si no se le entiende pedirle que lo repita. Por ejemplo decirle "Me puedes repetir lo que dijiste no te escuche", sin corregirlo o haciéndole saber que no lo hizo correctamente.
- i) Responder inmediatamente ante cualquier iniciativa que él tome para comunicarse.
- j) Reconocer sus logros y sus avances en cuanto a su pronunciación.
- k) Apoyar para que su pronunciación sea más entendible. Implementando los ejercicios que Carlos realiza dentro de su terapia de lenguaje tanto en la Estancia como en su casa.
- l) Crear un programa dentro de su sala (Preescolar 2B), para promover en el grupo el respeto por las diferencias. Con el objetivo de propiciar que se genere un ambiente de confianza y de respeto que permita el desarrollo optimo de los niños y las niñas.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN SALA

"Aprendiendo a valorar las diferencias"

El Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), menciona que la educación de calidad a para los niños entre los tres y cinco años de edad, exige una adecuada atención a la *diversidad*, lo que implica tomar en cuenta las características de los y las niñas tanto en las de orden individual como en aquellas que derivan de los ambientes familiares y sociales en las que se desenvuelven. Por lo que un reto dentro de la educación preescolar es integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales, quienes frecuentemente se enfrentan a ambientes educativos que no brindan seguridad y confianza que apoye el aprendizaje y desarrollo óptimo.

Por tal motivo el propósito de diseñar un programa de intervención es:

- Generar dentro de la sala un ambiente seguro y de confianza que propicie el desarrollo óptimo de todos los niños.

La intervención dentro de sala parte de:

- El trabajo colaborativo entre la Psicóloga de la UNAM, la Psicóloga de la Estancia, la educadora titular y la asistente.
- El manejo de PEP 2004, como un programa basado en competencias.

Partiendo de lo antes mencionado la propuesta de intervención en sala se constituye a partir de la identificación de las competencias que el PEP 2004 reconoce que la educadora tiene que promover, para que las y los niños aprendan a vivir con la diversidad.

Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Campo Formativo: <i>Desarrollo Personal y Social: Identidad Personal y Autonomía</i>	Campo Formativo: <i>Desarrollo Personal y Social: Relaciones interpersonales</i>	Campo Formativo: <i>Lenguaje y Comunicación: Lenguaje Escrito</i>	Campo Formativo: <i>Exploración y Conocimiento del Mundo: Cultura y Vida Social</i>
Competencia: Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros.	Competencia: Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben de ser tratadas con respeto.	Competencia: Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.	Competencia: Reconoce que los seres humanos somos distintos que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.

A. Competencia a promover: Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros.

Objetivo: Que las y los niños:

- Conversen libremente sobre como es él o ella, de su casa y comunidad (que le gusta, que hace).
- Hablen sobre sus sentimientos.

Actividades

Las y los niños para conocerse a si mismos:

- a) Traerán 2 fotografías una cuando eran bebés y otra reciente, destacando los rasgos que han cambiado y los que permanecen.
- b) Se compararán delante de un espejo con uno niño de su grupo y establecerán diferencias entre los rasgos físicos. La educadora insistirá en la igualdad de las personas a pesar de sus diferencias.
- c) Observarán las diferencias entre un niño y una niña.

Las y los niños para conocer sobre su casa y comunidad:

- a) Realizarán con ayuda de su familia un croquis de la ubicación de su casa, señalando el nombre de su colonia, calle y número para llevarlo al siguiente día su sala.
- b) Hablarán sobre su colonia e identificarán si dentro de sus compañeros alguno vive en la misma colonia.
- c) Hablarán de cómo es su casa y después la dibujarán. Con ayuda de su educadora identificarán los diferentes tipos de casa (departamentos, casa de dos pisos, grandes, chicas; etc.), y señalará las diferencias y similitudes entre los diferentes tipos de casas en las que viven.
- d) Investigarán con su familia sobre algunos festejos de su comunidad.

Las y los niños para expresar sus sentimientos:

- a) Realizarán una *Caja de Emociones*. Cada uno realizará 4 caritas que expresen un sentimiento (alegría, tristeza, enojo, pena) y las colocaran dentro de una caja.
- b) Identificarán el sentimiento en el que se encuentra ese día. Durante la presentación y el saludo para iniciar las actividades en la sala, la educadora le pedirá a cada niño que tome de la *Caja de Emociones* una carita que represente el estado de ánimo en el que se encuentra. Después de elegir la carita la educadora le pedirá que la pegue a un lado de su nombre el cual está pegado en la pared. Durante el resto del día tendrá la oportunidad de cambiar la carita por otra que exprese el actual estado de ánimo (si este cambia en el transcurso del día).

B. Competencia a promover: Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben de ser tratadas con respeto.

Objetivo: Que las y los niños:

- Platicuen sobre sus costumbres y tradiciones familiares.
- Reconozcan y respeten las diferencias entre las personas, su cultura y sus creencias.

Actividades

Las y los niños:

- a) Realizarán un dibujo de sus padres. Se pegarán en la pared y la educadora pedirá a cada niño que comparta su dibujo y platique como son sus papás físicamente, a que se dedican, identificando que las familias están constituidas de diferente manera y que no hay ninguna mejor que otra.
- b) Elaborarán un cuento sobre su familia. La educadora proporcionará a los niños y niñas hojas engrapadas para que ellos dibujen y escriban sobre quienes son los integrantes de su familia, cuáles son sus costumbres y tradiciones (festejos importantes, que les gusta comer, diversidad de los tipos de familia).
- c) Escucharán cuentos. La educadora en colaboración con su asistente compartirán el cuento Aníbal y Melquíades. El cual habla de dos niños que provienen de familias

diferentes. La educadora propiciara la participación de las y los niños para que compartan lo que piensan sobre las diferencias.

- d) Participan en juegos en donde no se diferencia la participación por sexo.
- e) Tienen acceso a diversos cuentos que relatan historias sobre personas diferentes.

C. Competencia a promover: Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.

Objetivo: Que las y los niños:

- Identifiquen que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya.
- Conozcan términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconozca su significado.

Actividades

Las y los niños:

- a) En su casa investigarán de donde proviene cada miembro de su familia. Identificando de que país, estado, ciudad, colonia proviene, para después compartirlo en sala.
- b) Realizarán un mural donde identifiquen las diferentes regiones de la Republica Mexicana y señalaran la diversidad lingüística de cada una de estas (norte, sur, centro). Compartirán algunos términos que utilizan sus familiares diferentes a los suyos para referirse a las personas, objetos, situaciones, lugares, que sean característicos de su región de origen.
- c) Elaborarán un dibujo y escribirán en una hoja en blanco sobre lo que compartieron (actividad b) y la educadora seleccionara los pegara en el mural de la República Mexicana de acuerdo a la región a la que pertenece.

D. Competencia a promover: Reconoce que los seres humanos somos distintos que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.

Objetivo: Que las y los niños:

- Reconozcan que existen características individuales y de grupo que identifican a las personas y a sus culturas.
- Conocen los valores que permiten una mejor convivencia: colaboración, respeto, honestidad y tolerancia.

Actividades

Las y los niños:

- a) Realizarán su gafete de identidad. En el gafete debe de aparecer el nombre completo de cada niño, su edad, el día de su cumpleaños, nombre uno o varios miembros de su familia, dirección y teléfono, que es lo que mas le gusta, que es lo que menos le gusta. al terminar cada uno su gafete pasara al frente del grupo y se presentara.

b) Identificarán que son diferentes, únicos e importantes. A partir de que se van presentando la educadora rescatara la individualidad de cada niño y cada niña y mencionara que eso es lo que lo hace diferente de los demás.

c) Traerán una fotografía familiar y hablaran cada sobre como es su familia y que es lo que las hace similares y diferentes de las demás.

d) Con las fotografías realizarán un mural para que permanezca en sala durante el ciclo escolar.

Vínculo

Durante las actividades es importante que la persona a cargo de la actividad (educadora/asistente):

- Este conciente de sus prejuicio.s
- No ignore comentarios discriminatorios, intervenir inmediatamente modelando formas apropiadas para interactuar, involucrándolos en la solución de problemas de lo que es justo.
- Nunca emplee el castigo para los niños y las niñas que ofenden (hablar, conversar sobre el incidente).
- Pregunte como se siente el niño diferente.
- Explique el porque de las diferencias del niño.
- Promueva el establecimiento de lazos de amistad.
- Fomente el trabajo en equipo (cooperación, trabajo, juego).
- Redacte las reglas de la sala de manera positiva.
- Promueve juegos en donde no se diferencia la participación por sexo.

Bbeneficios y Limitaciones

De la Propuesta de Intervención

Considero que este tipo de intervención es muy adecuado no es la primera vez que trabajo con el y los resultados obtenidos en la intervención anterior fueron favorables. Principalmente porque es una intervención que surge de una evaluación autentica.

➤ Conozco las características de desarrollo del niño evaluado por tanto, parto de una norma para comparar lo que el niño es capaz de hacer y lo que tendría que hacer un niño de su edad.

➤ La evaluación fue a partir de la observación directa dentro de los dos contextos significativos (la Estancia y su casa) y complementada con entrevistas a la Psicóloga de la Estancia, con las educadoras y con su familia a demás de la revisión de su expediente. Lo que hace que en la elaboración del reporte de evaluación se cuente con la mayor información posible para que los resultados sean verdaderos.

➤ El involucrar a las familias y a sus educadoras en este proceso me ha permitido estar cerca, poder llevar un seguimiento de la intervención pero creo que lo más

importante he aprendido a acompañarlas durante este proceso y esto solo se logra si se establece un vínculo con las familias.

Por lo que considero que uno de las principales limitaciones de esta intervención es que al ser individualizada son pocos los niños y las niñas que se beneficiarían de este servicio.

En este sentido es que mi propuesta de intervención para la sala pretende desarrollar un trabajo donde se beneficie todo el grupo, al considerar en primera instancia que la educadora titular es alguien que por sus características personales no ha trabajado mucho en este aspecto, sobre todo si se trata de tocar los sentimientos y las emociones, y por otra parte entender que el aprender a vivir con la diversidad es algo que se aprende, por tanto se tienen que crear las condiciones para que los niños y las niñas tengan una variedad de oportunidades para aprenderlo.

Ante esto la principal limitación que yo veo es que esta próximo el fin del ciclo escolar y será difícil llevar una continuidad del trabajo en este tiempo. Por lo que considero que sería importante retomarlo para el siguiente ciclo escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Copple, C., Cavanagh, N. (2003). *A world of Difference. Readings on Teaching Young Children in a Diverse Society*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children NAEYC.

Brazelton, T. B. (1994). *Su Hijo. Momentos Claves del Desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.

Bricker, D. Et al (2002). *Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children (AEPS)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. Vol. 1,2,3.

Brunson, D. C. (1991). *Fundamentos para Asociados en Desarrollo Infantil quienes trabajan con niños pequeños*. NW, Washington: Por el Council for Profesional Recognition.

Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós. Cap 1 y 2.

Bunnett R. (2003). *Los amigos en el trabajo y en el juego*. China: Our Kids Press.

Cizek, G. J. (1997). *Learning, Achievement and Assessment: Constructs at a crossroads*. En G.D. Phye, *Handbook of classroom assessment. Learning, achievement and adjustment*. Academic Press.

Greenspan, S. y Meisels, S. (1994) *Toward a New Vision for the Developmental Assessment of Infants and Young Children*. En Meisels, S. y Fenichel, E. (1996) *New Vision for the Developmental Assessment of Infants and Young Children*. Washington DC: Zero to Three Press.

Meisels, S. (1996). *Charting the continuum of Assessment and Intervention*. En Meisels, S. y Fenichel, E. (1996) *New Vision for the Developmental Assessment of Infants and Young Children*. Washington DC: Zero to Three Press.

Moan, E. y Mellott, R. N. (1997). *Assessment and Intervention with Schools*. En Swartz, J.L. y Martin, W. *Applied ecological psychology for schools withing communities*. New Jersey: Erlbaum.

Paris, S. G. y Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and Authentic Assessment*. Washinton, D. C: American Psychological Association.

Ponencia libre: *La aventura de los sentidos en la escuela infantil.*

Autoras: MARÍA DE LOURDES DÍAS DE CARVALHO Y JUDITH MARÍA ZAMITH CRUZ.

CURRÍCULUM VITAE

María de Lourdes Días de Carvalho

Magisterio en Educación Infantil y Básica en la Escuela Superior de Educación "Paula Frassinetti" – Oporto (1980).

Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad de Oporto (1992.)

Curso de Mestrado en Ciencias de la Educación - Área de Especialización en Psicología de la Educación. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Coimbra. La Tesis se subordina al tema *Educación de la 1ª Infancia: Onde, Como y Porquê? Organização del Ambiente y Desenvolvimento del Processo* (1997).

Doctorado en Estudios del Niño, Área de Psicología del Desarrollo y Educación en la Universidad do Miño (Braga) con disertación subordinada al tema *Efectos de Estimulación Multi-Sensorial en el Desempeño de los niños en guarderías* (2005).

De 1980 a 1986 trabajó en diversas instituciones como Directora e Educadora Infantil: Santa Casa de la Misericórdia de Valença, Centro Social Infantil de Cruz de Pau (Matosinhos), Centro Educacional de Oporto de la Asociación Portuguesa de Padres y Amigos del Ciudadano Deficiente Mental (APPACDM- Oporto) y en la Creche/Jardim-de-infancia da Cooperativa de Habitação Realidade (S. Mamede de Infesta).

Trabajó 9 años como profesora en la Escuela Superior de Educación Santa Maria en los Cursos de Formación de Educadores Infantiles: Orientación de Estágio, leccionó disciplinas de Literatura Infantil, Literatura para la Infancia y Juventud, Prácticas Pedagógicas, Metodologías para la 1ª e 2ª Infancia, Introducción a las Ciencias de la Educación. En los Cursos de Estudios Especializados leccionó la disciplina de Extensión Educativa – Servicio al Exterior.

Desde 1998 (hasta la presente data) trabaja en la Universidad do Minho (Braga) como profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de Infância del Instituto de Estudios del Niño de la Universidad do Minho (Braga, Portugal). Leccionó diferentes disciplinas en las licenciaturas de Educación de Infancia, de Ensino Básico, y en los Cursos de Especialización de Educación para la 1ª Infancia, de Supervisión Pedagógica y Formación de Formadores.

Coopera en proyectos de investigación del Centro de Investigación de Estudos del Niño (CESC-UM), apoia y hace consultoria en varias instituciones educativas de los distritos de Braga e Famalicão. Participó en varios congresos y encuentros nacionales y internacionales con comunicaciones publicadas en actas. És co-autora del livro *Y Ahora Tu Dizas Que... Jogos y Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*.

Organizó reuniones científicas nacionales e internacionales, Encuentros y Acciones de Formación, en la Escuela Superior de Educación Santa Maria y en la Universidad do Miño.

En 1996 recibió un Diploma de Mérito Profesional atribuido por Lions Clube de Guaxupé. Guaxupé. Minas Gerais (Brasil).

CURRÍCULUM VITAE

Judith Maria Zamith Cruz

É licenciada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, desde 26 de Outubro de 1981. Na Universidade do Minho, em Janeiro de 1993, realizou Provas de Dissertação de Tese de Mestrado, intitulada "Aspectos Psicopedagógicos do Ensino Superior: Uma Excursão de Narrativa Psicológica". Nessa universidade, no Instituto de Educação e Psicologia, em Fevereiro de 1997, realizou Provas de Dissertação de Tese de Doutoramento, intitulada "Trajectórias criativas: O desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia narrativa". Em 3 de Janeiro de 2007, cumpriu Provas de Tese de Mestrado em Filosofia – Área de Ciências Cognitivas, coordenado por Professor Doutor Alfredo Dinis, na Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia – Braga: Estruturas básicas de conhecimento: *Scripts* em cenários de infância.

Entre Janeiro e Julho de 1982 foi professora de psicologia e de pedagogia em Escola de Formação de Professores do Ensino Básico de Torres Novas. De Junho a Setembro de 1982, assumiu o lugar de Assistente Estagiária na Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, de que se afastou para desempenhar funções de psicóloga clínica em cooperativa dedicada a crianças e jovens deficientes motores e mentais, em Lisboa – CRINABEL (1982-1985). De 1985 a 1988 foi professora do Ensino Secundário, em Braga, leccionando a disciplina de psicologia na Escola D. Maria II. De novo ocupou funções de psicóloga clínica em associação dedicada à educação de crianças e jovens deficientes auditivos (APECDA-Braga), entre 1988 e 1992. Em 1987, realizou trabalho como psicóloga no Hospital Distrital de Barcelos, de que se afastou em 1990 para efectuar curso de mestrado. Em 1992 ocupou o lugar de Assistente de metodologia de investigação, na Universidade do Minho, em Braga, onde é professora auxiliar.

Doutorada em Psicologia pela Universidade do Minho, onde lecciona cursos de licenciatura e mestrado dedicados ao estudo do desenvolvimento da criança e auto-conhecimento do profissional de educação, desde 1996, é membro de instituições nacionais e internacionais dedicadas ao estudo e investigação da sobredotação, talento e criatividade e, em 1997, integrou equipa internacional e interdisciplinar, coordenada pela Professora Doutora Ana Luísa Janeira, nos domínios de ciência, tecnologia e sociedade - «Natureza e cultura, na preparação do século XXI». Colabora, desde 2000, no Instituto de Estudos da Criança, em projectos centrados na educação matemática - «Ensino da matemática numa perspectiva construtivista: resolução de problemas e de actividades de construção; na área da língua portuguesa e artes plásticas - «Análise narrativa de textos e desenhos de crianças sobre o seu quotidiano e lugares de eleição», como membro do Centro de Investigação «Literacia e Bem-Estar da Criança» (LIBEC) da Universidade do Minho.

PONENCIA

Portas para Estimulación Sensorial Múltipla (P.E.S.m.): la experiencia exacta en el momento exacto

El cerebro humano es un órgano altamente dinámico y diferenciado, con capacidades específicas y vinculadas a las redes neuronales concretas, alimentado por los estímulos y experiencias, capaz de responder, fortaleciendo y desenvolviendo su tela neuronal. Además, posee una cantidad aun no determinada de capacidades intelectuales, incrementándose, constantemente nuevas cuestiones, nuevos desafíos y problemáticas, como por ejemplo, verificar lo que puede ocurrir al desarrollo mental si el niño no fuera suficiente y eficazmente estimulada (Diamond & Hopson, 2000).

Para un aprovechamiento de las potencialidades que el cerebro tiene, hay, en la perspectiva de Jensen (2002), dos factores determinantes. El que ocupa el primero lugar, y porque es esencial, es el acceso a las aprendizajes desafiantes, portadoras de nuevas experiencias e informaciones pero colocando desafíos en la *Zona de Desarrollo Próximo*. En segundo lugar, la exigencia e importancia del *feedback interactivo* en las experiencias de aprendizaje, ya que, reduciendo el nivel de incertidumbre, aumenta las capacidades de cooperación, o sea, no olvidando que "Nuestro cerebro es auto-referencial. Decide lo que hacer con base en lo que acabó de ser hecho. Sin nuestro magnífico sistema de feedback, estaríamos imposibilitados de aprender" (Jensen, 2002, p. 57). No obstante, existen *periodos sensibles*, para que ese aprendizaje ocurra a lo largo de las experiencias de vida del ser humano. En estos *periodos sensibles* el estímulo motivador se hace imprescindible pues, caso contrario, ciertas aprendizajes pueden quedar substancialmente reducidas (Barnet & Barnet, 2000). Por eso, "No espere. No tendrá otra oportunidad como esta" (Tallal, citado en Kotulak, 1996, p. 33) y perder esta oportunidad es "condenar" los niños a un terreno neuronal estéril (Jensen, 2002).

El ser humano, cuando nace, es portador de un conjunto de competencias que le permite responder a la multiplicidad de estímulos físicos y sociales que le rodean, y construir sus relaciones en el mundo y con el mundo. Los eventos que emergen en el medio afectan, inmediata e irreparablemente, la celeridad y la sensibilidad del cerebro, por lo que la carencia ó reducción de experiencias y de estimulación pueden falsear su organización y la probabilidad de hincar ulteriores ocasiones de aprendizaje. Así, la influencia de este medio ambiente, sus experiencias de aprendizaje, sus desafíos y su capacidad de suscitar la estimulación sensorial son capitales para el desarrollo del cerebro, son sus *nutrientes* (Jensen, 2002, p. 54).

El mundo es un efectivo alimento para el desarrollo del cerebro, ya que, inmerso en olores, sonidos, colores, sabores, texturas, etc., permite almacenar informaciones en innumerables conexiones neuronales. Frente al inmenso conjunto de sensaciones, el cerebro tiene la función hacer el proceso de "*integración sensorial*", ó sea, de recoger "*filtrar, organizar, integrar*" y las convertir en un comportamiento eficaz ó "*respuesta adaptativa*" (Zerloti, 2003, p. 301). Empezando ya en la vida intra-uterina, la *integración sensorial* se desenvuelve, suscitando *respuestas adaptativas*, inicialmente motoras, pero que servirán de plataforma a aprendizajes de destrezas intelectuales y sociales ulteriores. Las informaciones que le son facultadas por las interacciones (mirar, tocar, llevar a la boca, oler...), forman puntos de referencias de interacciones en un dado momento, pero también le dan la *consciencia de nuestras sensaciones* (Rousseau, 1985), o sea, la consciencia de procurar o huir de los objetos o acontecimientos que los producen según nos sean agradables o desagradables. La percepción del mundo, captada por los sentidos en una primera fase del desarrollo, es evaluada en representaciones de agradable o desagradable, siendo el tipo y la forma de comportamiento también referenciados en esos términos (Guenther, 1997).

Hoffman (2000) defiende que todas las sensaciones y percepciones son construcciones personales y cada ser humano "*construí todo lo que oye, huelo, come y siente*" (p. 169). Por otras palabras, "*todos los hombres tienen, por naturaleza, un deseo de conocer: una prueba de eso es lo placer de las sensaciones, pues, hasta fuera de su utilidad, ellas nos agradan por si mismas...*" (Aristóteles, citado por Alves, 2003, p.22). Exámenes al cerebro muestran que los seres humanos que pasan por experiencias que son "*adecuada e emocionalmente motivadoras e interesantes*" presentan mayor activación de los centros de aprendizaje de lo que los que pasan por experiencias de estimulación en exceso ó por defecto (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 27). Entonces, es imperioso realzar el valor del fenómeno *habituaación ó adaptación sensorial*, ya que una exposición alargada ó repetida a un estímulo puede reducir la atención y la sensibilidad a ese estímulo, por al ajuste de la capacidad sensorial. La *habituaación* admite la manutención de la energía mental solo mientras perdura el interese y la curiosidad hace al estímulo, pues el desarrollo cognitivo solo ocurre cuando el niño transforma el nuevo en familiar, el desconocido en conocido (Rheingold, 1985).

En las escuelas de 1º Ciclo de Educación Infantil, los niños nos dan muestras que los juguetes "formales" que existen en sus aulas para que juegue independiente, o con el apoyo del adulto, son "cerrados", ya que, solo suscita actividades limitadas y repetitivas. Jamás podemos olvidar que el niño descubre sensaciones nuevas en toda la diversidad de materiales y juguetes, pero, fundamentalmente, se descubre a si misma, como origen de innovaciones de los objetos y como actor de sus propias *performances*. Algunas veces, los educadores se olvidan que el crecimiento apresurado de los niños reivindica rotatividad y diversidad de materiales, capaces de facilitaren nuevos desafíos. Más aun, el niño permanece en la misma actividad un tiempo reducido, moviéndose al acaso por el espacio en busca de estímulos desconocidos y respuesta a su propia acción. Por fin, la curiosidad, la exploración o la comprensión son también quebradas por el adulto que, con sus preocupaciones con el proceso educativo, asocia, tantas veces, un "no", "no toques", "no hagas eso..." a esos mismos comportamientos investigativos, limitando aun más la actividad exploratoria de los niños.

La natural curiosidad de los niños y su necesidad de ser estimulados, partimos para una *Aventura de los Cinco Sentidos en el 1º Ciclo de Educación Infantil*, ya que pretendíamos construir tiempos de aprendizajes significativas, de descubierta y de placer, a través de actividades adecuadas para que cada niño viviese su propia aventura, descubriendo sus capacidades, competencias y originalidades. Para Doman e Doman (2001) los niños solo aprenden a se apropiar del mundo de cinco maneras, a que llama *experiencias de laboratorio*: los cinco sentidos. Estos son *tentáculos sensibles* de un conocimiento en formación, pero la sociedad "*cavó la desigualdad entre los sentidos*" (Torrado, 2002, p. 18).

En mi país, Portugal, la ausencia de cualquier línea orientadora para el proceso educativo en el 1º Ciclo de Educación Infantil, aliada a la reflexión sobre las características e intereses en estas edades nos llevó a sistematizar pilares y a organizar una propuesta de intervención pedagógica a que llamamos de "educación sensorial". La extensión de esta terminología es pensada de una forma integradora, ya que, en la 1ª Infancia el niño procura el conocimiento del mundo y de las personas a través de su cuerpo, pero, este conocimiento no se limita ni se reduce a la perspectiva solamente asociada a los cinco sentidos externos, pero antes, se convierte en experiencias capaces de suscitaren el desarrollo cognitivo, físico y motor, social y emocional del niño.

Así, la propuesta *P.E.S.m.* pretende dar visibilidad a la importancia de la estimulación sensorial en la 1ª infancia, en virtud de su papel en el desarrollo, y tiene por base de sus presupuestos algunos aspectos prácticos. En primer lugar, el desarrollo puede ser reducido por la adopción de propuestas metodológicas poco adecuadas originadas

por las dificultades económicas de las escuelas de 1º Ciclo de Educación Infantil ó por su "lógica economicista". En segundo lugar, el entendimiento más ó menos generalizada de la escuela de 1º Ciclo de Educación Infantil como simple contexto de guarda (por eso las guarderías) resulta en la desvalorización de su papel pedagógico, de desarrollo y educativo, y tantas veces ocupado por profesionales sin formación o calificaciones para la educación en este período de la vida del ser humano. En tercer lugar, aun que el contexto en que cada niño se desarrolla sea potencialmente rico en estímulos naturales, frecuentes, accesibles y económicos capaces de crear la exploración y el conocimiento, ni siempre están presentes en el momento de juego y de actividad lúdica tan características de la 1ª infancia. En tercer lugar, el desarrollo en la 1ª infancia puede estar reducido por la ausencia o un número circunscrito de propuestas de estimulación sensorial que el medio familiar y las escuelas de 1º Ciclo de Educación Infantil presentan. Por fin, la caminata a la autonomía puede ser comprometida con la constante impaciencia de los adultos para controlar la "limpieza" de los niños, y los "nos" constantes, porque reducen la expresión de la original curiosidad y investigación del mundo.

Los limitados recursos disponibles asociados a las lógicas asistencialistas y economicistas que reinan en tantas escuelas de 1º Ciclo de Educación Infantil acaban por traducirse en limitaciones a la adquisición de equipamiento y materiales, en *ratios* elevados, las cotizaciones de los padres insuficientes para satisfacer todos los gastos inherentes al funcionamiento de la institución. Pero, para Diamond e Hopson (2000), "*no es necesario dinero para se criar un ambiente que permita el crecimiento de mentes maravillosas. Solo es necesario información, imaginación, motivación y esfuerzo*" (p. 19). Estos autores van más allá diciendo que cuando el involucramiento y la efectiva experiencia son efectivos "*las mentes estimuladas se encargaran del restante de forma sorprendente y maravillosa*" (ibidem).

Más que estas constataciones prácticas nuestra propuesta *P.E.S.m.* centra sus pilares en estímulos presentados bajo la forma de "actividades educativas intencionales" en que los niños experimentan, crían, inventan, se relacionan con material diversificado y con otros niños, de forma libre y espontánea. Los estímulos pueden ser, por eso, todos aquellos que permitan que cada uno de los niños maneje, descubra y sienta de forma autónoma, y por múltiples canales sensoriales, sin que pueda ocurrir cualquier situación de inseguridad o peligro.

Los cinco pilares teóricos que forman las bases de *Puertas para Estimulación Sensorial* se centralizan, de forma especial, en considerar que la infancia es el período de crecimiento y desarrollo más acelerado, rápido y desigual, además de ser determinante en la formación del ser humano. El niño está en el período *sensorio-motor* y su mundo está pendiente, esencialmente, de las experiencias sensoriales y motoras que le son facilitadas. Por eso, es necesario estar alerta para la importancia de la "experiencia *exacta* en el momento *exacto*" (Diamond & Hopson, 2000) para el desarrollo de las capacidades y potencialidades de que el niño es portador. La escuela de 1º Ciclo de Educación Infantil tiene de ser un contexto educativo y pedagógico con preocupaciones desenvolvimentales y no solo de satisfacción de las necesidades de manutención y confort del niño, preconizadas por Maslow. Por fin, se considera que el papel del educador es determinante en el proceso de estimulación pues es el quien suscita rutinas de aprendizaje significativas, sin restringir, dominar o excluir el libre y espontáneo dinamismo del niño.

La educación de la 1ª infancia debe consignar propuestas de estimulación capaces de facilitar al niño oportunidad de jugar, sentir, descubrir y aprender a través de su acción personal, más allá de la restrictiva satisfacción de las necesidades de manutención y de bien-estar. En este período *sensorio-motor*, como en toda la infancia, el jugar, en su sentido más amplio, es la forma, por excelencia, del niño se conocer a sí mismo, a las personas y el mundo circundante, a través del contacto

directo e inmediato, y no es "*una actividad hecha de movimientos gratuitos y sin nexo*" (Cordeiro, 1996, p. 12), pero antes una actividad imprescindible al desarrollo de seres humanos más actuantes, intervencionistas, inteligentes y perspicaces.

Se entiende por *estímulo* los elementos, cosas, fenómenos ó actos que hacen reaccionar los sentidos, tales como la luz, el color, el frío, el peso, la forma, los ruidos, etc. A través de los órganos de los sentidos, los seres humanos responden a los estímulos capaces de suscitar diferentes *sensaciones* en cuanto vivencias, sentimientos ó descubiertas que experimentan. El conjunto de nuestras sensaciones y percepciones constituí la forma como "vemos" e interpretamos los estímulos del mundo que nos rodea, a través de la exposición a la multiplicidad de objetos físicos y todas sus propiedades, o a través do contexto relacional capaz de dar "sentido" a esos sentidos.

Los estímulos *P.E.S.m.* serán aquellos que, en el contexto en que se desenvolver la propuesta metodológica, sean considerados los adecuados, vérsateles en su manipulación y exploración, frecuentes y vulgares en ese contexto social y cultural y económicos del ponto de vista financiero. Para que el niño posa oler, colocar en la boca, manejar, observar, partir, tirar, en una palabra, pueda conocer y aprender las propiedades de los elementos que la rodean, los productos alimentares y/o comestibles son estímulos adecuados a las características, necesidades, intereses y potencialidades de los niños en esta edad. Así, el *P.E.S.m.* presento diversos estímulos constituidos por materiales conocidos, usuales e/ó económicos en la alimentación portuguesa, tales como: pasta (cocida y cruda), huevos (cocidos y crudos), gelatina, canela, cebolla, ajo, café (en polvo, en grano y líquido), naranja, limón, chantilly, harina, azúcar, palomitas de maíz, agua, hielo, entre tantos otros. Todos estos estímulos, sin embargo, son pasibles de ser substituidos por otros más vulgares y económicos tiendo en consideración el contexto específico en que el *P.E.S.m.* se desenvolver. Un de los principales criterios para la organización del *P.E.S.m.* se centra en la necesidad del niño explorar, con diferentes partes del cuerpo, y de forma libre e independiente, los estímulos que le son presentados. Para que tal sea posible y para evitar la constante expresión "*No...*", los estímulos requieren que el niño los pueda manipular sin que se anuncien ningún tipo de peligros para la salud ó seguridad, por lo que su presentación debe revestirse de algunos cuidados, por ejemplo: i) ser presentados informalmente para evitar que su exploración pueda tener alguna semejanza con el momento de la comida; ii) quitar algunas piezas de ropa o, en otras situaciones, las ropas deben ser protegidas; iii) la cantidad de materiales constituí un aspecto relevante pues la reducida cantidad, restringe la creatividad, puede eliminar el interés por el estímulo y/o provocar conflictos entre los niños; e iv) los materiales *in natura* pueden sufrir la intervención del adulto, diversificando y dificultando la estimulación deseada.

La aventura de los cinco (sentidos) en la escuela de 1º Ciclo de Educación Infantil

El día-a-día del ser humano en las sociedades actuales está impregnado de rituales y vivencias donde "*reina la visión y, quizás contra la voluntad, tiraniza. En la sociedad contemporánea, el imperio del visual exilo los restantes sentidos para las habitaciones interiores, donde se acogen los parientes pobres*" (Torrado, 2002, p. 19).

La escuela de 1º Ciclo de Educación Infantil ha absorbido estos estilos y costumbres y los incorporo en las metodologías a seguir en el aula, olvidando tantas veces las características de los niños en estas edades en que el involucrimiento del mayor número posible de los sentidos se torna el pilar de su propio desarrollo y dinamizador del proceso de aprendizaje. El desenvolvimiento de las actividades sensoriales *P.E.S.m.* nos han proporcionado oportunidades únicas de contacto directo con la grandiosidad del "saber" del ser humano en la 1ª infancia mostrándonos su capacidad para dar *sentido* a los sentidos externos.

Las propuestas presentadas tienen un papel central por promover, simultáneamente, la estimulación de todos los sentidos. Pretendemos que los niños utilicen, exploren y vivencien con todo el cuerpo y sentidos los estímulos presentados. Procuramos que la versatilidad y variedad de los materiales sean promotores de oportunidad de vivencia plena de sensaciones proporcionadas por los estímulos, siempre de forma libre e independiente.

Cuadro 1

Actividades y sentidos que pueden integrar el *P.E.S.m.*

<i>Actividades</i>	<i>Sentidos envueltos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Modelaje de <ul style="list-style-type: none"> • Pasta de harina; "Biscochos"; "churros" • Pintura con <ul style="list-style-type: none"> • Chantilly; Miel; Compotas de frutos; • Exploración de <ul style="list-style-type: none"> • Café; Huevos; Hielo; Pastas; Gelatinas; Naranja y limón; Palomitas de maíz 	5 - Visión, audición, tacto, gusto y olfato
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de <ul style="list-style-type: none"> • Agua 	4 - Visión, audición, tacto y gusto
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de <ul style="list-style-type: none"> • Espuma de barbear 	4 - Visión, audición, tacto y olfato
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de <ul style="list-style-type: none"> • Globos; Pelotas de jabón; Pinzas de tender; Pintura del cuerpo 	3 - Visión, audición y tacto

Los materiales aquí aportados (Cuadro 1) son algunos ya seleccionados de la propuesta *P.E.S.m.* que, pretendiendo valorizar todos y cada uno de los sentidos externos que o ser humano posee, optaba por estímulos que pudieran orientar para los sentidos, que no la visión y la audición. Por ejemplo, más allá de la visión, la espuma de afeitar, el café y la miel apelan, especialmente, al sentido del olfato; el huevo, la pasta de harina y la gelatina al sentido del gusto; el hielo y el agua al sentido del tacto. Esta asociación estímulo/sentido (s) fue analizada en la planificación de la actividad con los educadores, pero otras emergieron a lo largo del desarrollar de las actividades. Por cierto, estas nuevas asociaciones eran previstas, porque cada uno de los estímulos poseían diferentes características, esperándose que la experimentación libre e independiente permitiese al niño la descubierta de nuevas sensaciones y percepciones. Por ejemplo, la exploración con los bloques de hielo

permitió que un niño lo pusiera en el suelo y lo transformase en "skate", y que otro niño, cuando lo pisó, verbalizase "Explota"; la gelatina permitió su transformación en "Lluvia", y olía a "Fresa", las cáscaras de los huevos permitieron sentir que "Pica", entre tantos otros.

Las actividades *P.E.S.m.* son multi-sensoriales, pero la importancia de cada sentido, y la necesidad de su estimulación, nos llevaron a pensar, separadamente, en la intencionalidad educativa/ pedagógica de los mismos (Cuadro 2). Más que los cinco sentidos externos en que el niño descubre sensaciones nuevas en toda la diversidad de materiales y juguetes, recibe además información del medio y se descubre a sí mismo experimentando las sensaciones oriundas de los sentidos internos (quinestésicos e cenestésicos). Cuando juegan con huevos, el partir de su casca, por ejemplo, permite sentir el "picar" de esa casca, no tanto como dolor, pero como una sensación interna; el deslizar en el hielo transformado en "skate" permite sentir la sensación de equilibrio.

Cuadro 2

Nociones, percepciones y/o sensaciones envueltas en cada sentido externo.

	Visión	Audición	Tacto	Gusto	Olfato
Color	Verde Rojo Amarillo Azul Naranja				
Olor/ Sabor				Agradable Desagradable Frutos Salgado Doce Especias	Especias Alimentos Frutos Agradable Desagradable
Sonidos e ruidos		Naturaleza Ambiente Estímulos Lenguaje			

Temperatura			Helado Caliente Frío		
Peso			Pesado Leve		
Flexibilidad/ Consistencia/ Resistencia/ Dureza/ Textura			Duro Blando Quebradizo Gelatinoso Pegadizo	Duro Blando Quebradizo Gelatinoso Pegadizo	
Forma	Cuadrangular Triangular Rectangular Circular "Lazo" Largo Curto Grosso Fino		Cuadrangular Triangular Rectangular Circular "Lazo" Largo Curto Grosso Fino		
Tamaño	Grande Pequeño Muy pequeño		Grande Pequeño Muy pequeño		

Delante a esta riqueza de estímulos y desafíos que cada niño encuentra en si propia y en el contexto de las actividades *P.E.S.m.*, su curiosidad y creatividad favorecerán el apareamiento de situaciones ricas con materiales variados, sugestivos y motivadores. Colocar pasta en vuelta do cuello como se fuera un "collar", en la muñeca como una pulsera o en el dedo como un anillo; introducir pasta "tortiglioni" en la punta de los dedos como fueran "uñas grandes" y batiéndolas como de un instrumento musical (piano) se tratase; lanzar las pastas para arriba diciendo "está a llover"; amontonar

pasta cocida formando un “pastel”, espetar en este pastel, pasta cruda, fingiendo velas, y cantar la canción dos “Enhorabuena”; seriar y ordenar las pastas segundo criterios de forma o tamaño, etc., etc., son algunos ejemplos de situaciones observadas cuando el niño tiene, efectivamente, la posibilidad de manosear este tipo, cantidad y diversidad de material.

Verificamos también que los huevos propician un vasto abanico de experiencias y descubiertas táctiles. La consistencia gelatinosa de la clara, la “pelotita” amarilla (yema) que tema en no ser agarrada por los dedos del niño, huyendo por la mesa, la cáscara dura y que “pica” en sus manos, el mover el huevo hasta la extremidad de la mesa, donde es cogido con las dos manos, morder y masticar las cáscaras del huevo; descubrir la película interna de la casca del huevo, observar las diferencias de colores y tonalidades de la cáscara, de la yema, de la clara o de todos los elementos misturados, etc., proporcionan una secuencia de espantos y descubiertas traducidas en gestos y expresiones reveladoras de un intenso trabajo cognitivo y promotoras de interacciones sociales.

Objetivos, muestra y Resultados de la investigación

Nuestro principal desafío en esta investigación era estudiar la influencia de la estimulación sensorial múltipla en el desarrollo de los niños estudiados, respectando sus diferencias, y considerando sus ritmos y características. Un de los aspectos a investigar, por trabajar específicamente con la etapa en que señales de precocidad pueden ser observados, sería verificar el grado de diferenciación captada en el desarrollo global de los niños que presentan comportamientos más rápidos o, por el contrario, lentos en función de los efectos de una propuesta de estimulación sensorial múltipla, dentro de un período de vida comparable.

Considerando que el crecimiento y la estimulación de competencias y capacidades son influenciados por la exposición, conocimiento, experimentación y vivencias en diversidad, cantidad y complejidad apropiadas al nivel y ritmo de desarrollo, el *P.E.S.m.* propone sistematizar un conjunto de estímulos que envuelvan, simultáneamente y de preferencia, los cinco sentidos, en la interacción del niño con el material. En suma, podemos sistematizar nuestro estudio en tres objetivos generales: en primero lugar, averiguar hasta que punto el *Programa de Estimulación Sensorial Múltipla* puede tener facilitado o favorecido oportunidades y experiencias favorables del desarrollo de algunas competencias de los niños estudiadas; en segundo lugar, detectar algunos indicadores de señales de trabajo mental de los niños frente a los estímulos presentados en el *P.E.S.m.*; en tercer lugar, percibir y comparar el modo como niños con indicadores diferenciados de ritmos de desenvolvimiento mayor o menor reaccionan de modo diferenciado a las tareas propuestas.

La observación y análisis parcelar de los vídeos permitieran la sinalización de aquellos niños cuyas interacciones con los estímulos presentados fueran más y menos duradoras y persistentes. En este sentido, el análisis de los comportamientos observados fue efectuado a la luz de los siguientes parámetros:

- Rapidez – relativa a la prontidón inicial en el envolvimiento con el estímulo;
- Originalidad – relativa al contenido, a la significación de los comportamientos emitidos, esencialmente, en la variedad y diversidad de acciones;
- Extensión – relativa a la fluencia de comportamientos, acciones y repeticiones que indican actividad, o sea, la cantidad y espontaneidad de acciones.

Después, el análisis del material recogido, los niños fueran agrupadas en dos grupos, así caracterizados:

- Grupo P (precoces) – grupo de niños que presentaban alto nivel de involucramiento en las tareas, ó sea, niños que se involucraban en las actividades propuestas de forma pronta, rápida y con mayor número de reacciones y comportamientos exploratorios, y
- Grupo L (lento) – grupo de niños que, frente a las propuestas y materiales, se involucraban de forma lenta, poco intensa y/o durante poco tiempo, manifestando poco involucramiento en la tarea.

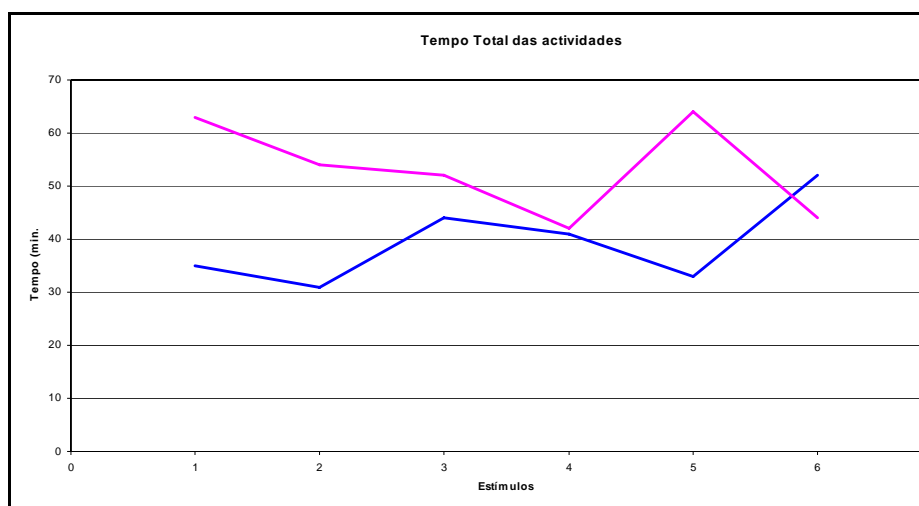
Para análisis cuantitativo de las observaciones, en primero lugar, fue registrado el *Tiempo Total de la Actividad (TTA)* del grupo de niños, visando determinar el tiempo de duración de la actividad para cada niño, en dos variaciones:

- Determinado por razones internas, ó sea, por el propio niño, cuando reflecte efectivamente su tiempo de involucramiento con el material;
- Determinado por razones externas cuando la actividad terminó por circunstancias externas como, por ejemplo, tener llegado la hora de la comida, la necesidad del espacio para otras actividades, o aun por sugerencia del adulto.

Estas primeras informaciones recogidas en los *Tiempos Totales de la Actividad (TTA)*, o sea, todo el tiempo (cuantificado en minutos) en que el grupo de niños estuvo en presencia del estímulo, desde el primer niño empezar hasta el último terminar. La Figura 1 presenta la duración de diferentes actividades por aula/grupo en cada estímulo.

Figura 1

Dispersión de tiempos totales de las actividades (TTA) en los grupos/salas



Leyenda: Estímulos (1) *Pasta*; (2) *Gelatina*; (3) *Pasta de Harina*;

(4) *Miel*; (5) *Huevos*; (6) *Espuma de afeitarse*

Esta primera analice nos permitió constatar que este *TTA* era, muchas veces, quebrado por interferencias permanentes y sistemáticas do adulto-educador. Así, tuvimos que considerar una otra variable, el *Tiempo ocupado por el Adulto (TA_d)*, ó

sea, los momentos en que o adulto habla, hace, demuestra, explica, controla, dirige, interrumpe y ejemplifica. Registramos también el *Tiempo de Interacción del Niño con el Material (TIM)*, ó sea, el total de tiempo de involucramiento del niño en la tarea, en que a través de sus diversas exploraciones, manipulaciones y descubiertas sentían las características y propiedades de los materiales bien como la vivencia de diferentes sensaciones y percepciones decurrentes. En lo Cuadro 3 presentamos la síntesis de los resultados en estas dos variables consideradas – *TTA* e *TIM* – así como la indicación sobre el término de la tarea.

Cuadro 3

Tiempos utilizados por los Grupos en función de los estímulos.

Estímulo	TTA		TIM máximo		TIM mínimo		Término	
	Sala 2	Sala 3	Sala 2	Sala 3	Sala 2	Sala 3	Sala 2	Sala 3
Pasta	35	63	35	58	28	49	Adulto	Adulto
Gelatina	34	54	33	50	9	39	Fin del material	Fin del material
Pasta de harina	44	52	42	52	20	45	Adulto	Adulto
Miel	41	42	38	40	28	35	Adulto	Adulto
Huevos	33	64	32	62	28	33	Adulto	Adulto
Espuma de Afeitar	52	44	46	41	36	36	Adulto	Adulto

Leyenda: *TTA* (Tiempo Total de Actividad); *TIM* (Tiempo de Interacción con el Material)

Aun que el tiempo en que los niños permanecen en actividad sea un indicador de involucramiento, interés y atención en esta etapa de desarrollo, el número de comportamientos emitidos por los diferentes niños en esta interacción es, en nuestro entender, un indicador más sensible. Así, denominamos de ***Extensión*** el número total de comportamientos (originales o repetidos) emitidos por los niños mientras permanecen en actividad. Procurando combinar estas dos variables, procedemos al cálculo del ***Ritmo de Producción***, que es el coeficiente entre el número de comportamientos exhibidos – *Extensión* – y el tiempo de interacción con el material – *TIM*. En el Cuadro 4 presentamos una síntesis de los datos encontrados en el *Ritmo de Producción*, por niño, y por grupo, en cada una de las actividades.

Cuadro 4

Ritmos de Producción por niño y por actividad.

	Pasta	Gelatina	Pasta de harina	Miel	Huevos	Espuma de afeitar	Média
P1	17.2	21.6	21.9	42.2	38.5	24.0	27.6
P2	9.3	21.0	25.4	13.3		23.7	18.5
P3	14.6	19.6	14.7	19.8	14.7	17.6	16.8
P4	11.3	16.7	24.2	28.3	24.4	27.8	22.1
P5	13.1	13.1	25.5	12.9	27.5	27.0	19.8
Media P	13.1	18.4	22.3	23.3	26.3	24.0	
L1		10.7	11.8	11.7	10.5	7.8	10.5
L2	5.0	9.3	8.3	12.5	4.6	11.1	8.5
L3	6.7	17.8	10.2	11.9	16.8	6.8	11.7
L4		7.5	10.3			6.9	8.2
L5	9.0	7.0	17.1	15.3	21.2	8.4	13.0
Media L	6.9	10.5	11.5	12.9	13.3	8.2	
Media General	10.8	14.4	16.9	18.7	19.8	16.1	

Como se puede verificar los *Ritmos de Producción* de cada niño son diferentes en función de los diferentes estímulos. Por ejemplo, la actividad con Miel originó en un niño un *Ritmo de Producción* de 42.2, pero el *Ritmo de Producción* medio más elevado es presentado en los Huevos. La Pasta parece tener suscitado un *Ritmo de Producción* reducido encontrándose en este estímulo la media más baja del *Ritmo de Producción*. Las características de este estímulo, y de forma especial su fragilidad (cosida o cruda), quizás tuviera suscitado menor número de comportamientos, y eventualmente mayor

lentitud en las reacciones, aunque no teniendo repercusiones en el tiempo de involucramiento concretizado en el TIM.

El *Tiempo* en la tarea (TIM), la *Extensión* de los comportamientos emitidos, así como el *Ritmo de Producción* pudieron, así, estar relacionados con las características del estímulo e, consecuentemente, con la mayor o menor motivación que despierta en los niños. Muchas veces el entusiasmo, la voluntad de manipulación y la necesidad de acción eran acompañadas de lenguaje "Eh! Viva!", pidiendo más material "Quiero más trabajo", "Quiero más", no dejando que otro niño cogiera "su" material, o aun por diferentes "formas" de exploración, como por ejemplo, dislocándose por el espacio, saltando, corriendo, batiendo palmas, cantando, etc.

Los materiales: sensaciones y emociones

Varios autores (Cataldo, 1983; Oliveira & Rossetti Ferreira, 1986) nos alertan para la importancia de la selección de los materiales proporcionados en las escuelas de 1º Ciclo de Educación Infantil pues debe ser acompañada de preocupaciones educativas frente al ritmo de desarrollo del grupo de niños a que se destinan, por lo que, en estas escuelas con la disparidad de características desenvolvimentales de los niños, la diversidad, cantidad, rotatividad y calidad deben ser criterios subyacentes a esta selección.

Como ejemplo presentaremos algunas reflexiones y algunas situaciones observadas cuando los niños jugaban/trabajaban con el Miel.

El Miel mostró ser un material "extraño" para los niños. La aproximación y contacto con este material no fueron inmediatos. Los niños miraron, olieron y lentamente aproximaron un dedo para tocar. Su olor intenso, y probablemente ya familiar (porque muchas veces ministrado a los niños), los llevó a colocar en la boca la punta del dedo con Miel.

Este contacto visiblemente agradable para algunos niños y no tanto para otros se concretizó en sus pedidos de más y más material, gritando "Más!", "Magarita, Magarita, ó Magarita, quiero más", "Pone pa mí" apuntando para el espacio específico, o mismo diciendo "Aquí ya cabó...vete a buscar!".

Las características del Miel fueron siendo descubiertas a través de su manipulación y exploración y muchas veces verbalizadas "Mira Filipa, esto cola", "Leandro, pone (...) Pone, pone, pone (...) Pone el dedo, pone!", "Beatriz, come, come! Come Mielzito! Come, come!" ou "Así es. Yo voy a comer Miel!".

El Miel también sugirió situaciones de juego simbólico cuando, por ejemplo, un niño barrando Miel en el labio superior dice "Bigote" y apuntando para el dice "Mira, mira para mi bigote. Mira!".

Surgió con este material una situación inesperada para los adultos que cuidadosamente tenían planeado la actividad y pensado en diferentes sensaciones que proporcionaría. Un niño con las manos envueltas en Miel, haciendo movimientos de abrir y cerrar las manos descubrió que ese movimiento producía un sonido. Aproximó una mano al oído permaneciendo con ese movimiento, miraba al vacío como que procurase una atención especial para aquel estallido, levaba la mano al nivel de su mirada "observando" el sonido, la colocaba de nuevo cerca del oído y así repetidas veces. Esta descubierta no podía quedar para si solo, teniendo sido comunicada al adulto "Margarita, ó!" sonriendo, y a los otros niños "Felipe, Felipe, ó Felipe, Felipe oye", "Ó Beatriz oye", "Ó Duarte oye".

La diversidad, la originalidad, la amplitud de acciones y reacciones, la forma como cada niño explora, descubre, experimenta, en suma, aprehende y aprende las características de un dado estímulo fueran por asumidos por nosotros como indicadores de la *Calidad de Producción* en la actividad del niño.

Las categorías de análisis tuvieron por base las dimensiones de la personalidad en desarrollo consideradas por la perspectiva humanista: *auto-concepto*, *relación con el otro* y *visión del mundo*. Considerando que el *auto-concepto* es principalmente constituido por las percepciones que el niño tiene de sí mismo, dependientes, en esta etapa, de las experiencias vividas con el medio físico y social, consideramos esta dimensión por la categoría *Yo y el Material*. Por su vez, la dimensión *relación con el otro*, que abarca el proceso interactivo con los otros como elementos activos, llamamos *Yo, el Material y el Otro*. Por fin, y porque la dimensión *visión del mundo* es, en esta etapa, muy frecuentemente, concretizada por señales de reconocimiento del mundo físico y social más próximo, llamamos *Yo, el Material, el Otro y el Mundo*.

En esta etapa de vida los niños son egocéntricos, por lo que la categoría *Yo y el Material* refleja ese egocentrismo. Cuando el comportamiento del niño espeja que el, mismo brincando colectivamente, sale de este egocentrismo, la categoría *Yo, el Material y el Otro* señala este movimiento. La dimensión *Yo, el Material, el Otro y el Mundo* muestra señales de reconocimiento de otros espacios físicos, sensoriales o relacionales un poco más distanciados, y que le permiten, de una forma progresiva irse distanciando de su propio cuerpo físico, origen del egocentrismo que la caracteriza.

La propuesta *P.E.S.m.* es constituida por un conjunto de estímulos que, sustentados en ciertas opciones metodológicas, suscitan una serie de experiencias que exigen profesionales atentos y abiertos evitándose algunas dicotomías, tales como orden *versus* desorden, comportamientos aceptables *versus* inaceptables, reglas *versus* ausencia de reglas. La plena vivencia y exploración de los materiales con todos los sentidos exige una organización espacial adecuada, pero también estímulos que susciten una magia especial y motivadora. Los estímulos aquí analizados son apenas algunos ejemplos, pero pensamos que el coco verde, la remolacha o una manga madura, la harina de mandioca o de maíz, el azafrán o el pimentón rojo, pudieron ser otros estímulos que, en otros contextos, atinjan los objetivos inherentes a esta propuesta.

Las escuelas de 1º Ciclo de Educación Infantil, basadas en principios pedagógicos deben preconizar intenciones educativas claras y objetivos concretos de estimulación. Esta actitud implica la ruptura con enfoques metodológicos aprehendidos e implementados a lo largo del tiempo por los educadores y, consecuentemente, una profunda reestructuración al nivel de los programas educativos de las escuelas de 1º Ciclo de Educación Infantil, al nivel de los programas de formación inicial de los educadores de infancia, bien como al nivel de las políticas educativas. Desarrollando un trabajo pedagógico de calidad y con profesionales especializados, las escuelas de 1º Ciclo de Educación Infantil se tornaran instituciones que complementan y enriquecen lo que las familias pueden hacer por y con los niños y, en muchos casos, hacer lo que las familias no saben, o no pueden hacer.

Aquí fueran presentadas algunas actividades *P.E.S.m.* y sus ventajas. Estas y muchas otras actividades pueden ser proporcionadas por los educadores en su acción educativa en la escuela de 1º Ciclo de Educación Infantil, pero también son posibles de llevar a efecto en contextos familiares. Los niños, más allá de estimular sus sentidos y desarrollándose estarán a vivir momentos inolvidables de divertimento, cariño, afecto y de interacción con adultos/padres y pares/hermanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alves, R. (2003). *Conversas sobre Educación*. Campinas, SP: Verus.
- Barnet, A. & Barnet, R. (2000). *El Pensamiento del Bebé*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2002). *A niño e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Barcarena: Editorial Presença.
- Carvalho, M. L. D. (1997). *Educación na 1ª Infância: Onde, Como e Porquê? Organização do Ambiente e Desenvolvimento do Processo*. Universidade de Coimbra: Dissertação de Mestrado não publicada.
- Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 11-12.
- Diamond, M. & Hopson, J. (2000). *Árvores Maravilhosas da Mente: como cuidar da inteligência, da criatividade e das emoções do seu filho do nascimento até a adolescência*. Rio de Janeiro: Campus.
- Doman, G. & Doman, J. (2001). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé: la Revolución Pacífica*.
- Fernández (1994). *Proyecto Curricular del Primer Ciclo de la Educación Infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Freud, S. (1964). *The psychoanalytical treatment of children*. New York: Schocken Books.
- Guenther, Z. (1997). *Educando o Ser Humano. Uma abordagem da Psicologia Humanista*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Hoffman, D. (2000). *Inteligência Visual: como criamos o que vemos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores*. Porto: Asa.
- Kotulak, R. (1996). *Inside the Brain*. Kansas City, Mo: Andrews and McMeel.
- Marchão, A. J. (2003). Práticas educativas na 1º Ciclo de Educação Infantil. Questões e Problemáticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 66, 14-17.
- Mendonça Soares, M. I. (1999). Longe da vista... *Cadernos de Educação de Infância*. 50, 21-21.
- Rizzo, G. (2000). *1º Ciclo de Educação Infantil: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Rousseau, J.J. (1985). *Emilio* Madrid : Edad.
- Sánchez Asín, A. (1997). *Atención Temprana*. Barcelona: Cedeis Editorial.
- Torrado, A. (2002). *Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos*. (3ª Ed.). Lisboa: Caminho.
- Zerloti, P. (2003). Integración sensorial – Principios básicos. In Luiza Elena L. Ribeiro do Valle (Org.), *Temas Multidisciplinares de Neuropsicología e Aprendizagem*, (31, pp. 301-312). São Paulo: Soc. Brasileira de Neuropsicología Interclínica Ribeiro do Valle.

Ponencia libre: *Participación de la familia en la promoción de actividades de prelectura en Preescolar.*

Autor: MIGUEL ÁNGEL PÉREZ FIGUEROA.

CURRÍCULUM VITAE

Licenciado Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, campus Iztacala. Su trabajo se ha enfocado en los escenarios escolares, desde el nivel Preescolar como Docente y Psicólogo educativo, hasta el nivel Licenciatura como Docente de las asignaturas Aprendizaje y Memoria, Lenguaje y Pensamiento; y Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Mexicana. Posee un Diplomado en Programación Neurolingüística con aplicaciones a la Educación. Actualmente cursa la Maestría en Psicología Escolar, en la Facultad de psicología de la UNAM, realizando una residencia de tiempo completo en una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE en el Distrito Federal.

PONENCIA

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un momento clave en el desarrollo de las y los niños, ya que es una de las habilidades que pueden determinar el desempeño escolar posterior. Así, Neuman, Copple y Bredekamp (2001) establecen que una de las mejores maneras de anticipar si un niño o niña va a funcionar competentemente en la escuela y luego contribuir efectivamente a la sociedad, es el progreso que ese niño o niña presenta en su capacidad para leer y escribir. Aun cuando el nivel preescolar no tiene el objetivo de “enseñar” formalmente a leer y a escribir, el jardín de niños es el escenario ideal para crear las condiciones que produzcan en las y los niños un verdadero interés por comunicarse a través de palabras escritas. Esto tomando en consideración que los primeros años de la infancia – de los 0 a los 8 años – representa el período más importante en el desarrollo de la alfabetización.

Así mismo Hohmann y Weikart (1999) establecen que cuando las y los niños están inmersos en un entorno donde se valora la comunicación oral y escrita sienten una gran inquietud de dominar el lenguaje. Los niños aprenden a hablar, leer y escribir por que quieren comunicarse con las personas importantes de su vida y estas habilidades no son adquiridas debido a que algún adulto o maestro les enseñe como hacerlo, sino por que el medio en que viven les escucha y responde con interés a sus intentos, aunque estos no sean convencionalmente correctos.

Esta interacción entre la/el niño y su medio (personas y materiales) establecen un ambiente propicio para que ellos construyan un entendimiento de lo que es leer y escribir, ante lo cual muestran un gran interés por tareas de este tipo y una alta persistencia frente a las actividades que impliquen lectura o escritura, produciendo lo que Driscoll, M. (2000) denomina como motivación orientada hacia el dominio de conductas.

Un modelo que reúne estos requisitos es el propuesto por Bredekamp, S. y Copple, C. (2006) denominado como Prácticas Apropriadas al Desarrollo (DAP por sus siglas en inglés), el cual propone que para que cualquier proceso de enseñanza aprendizaje realmente sea efectivo se debe partir del nivel de desarrollo de las y los niños, siendo sus premisas básicas:

- a) Conocer a las y los niños – en este punto este paradigma hace alusión a que el/la educador(a) debe tomar en cuenta el momento de desarrollo en que se ubica cada uno de los niños de su sala, estableciendo sus fortalezas (lo que es capaz de hacer por si mismo) y sus necesidades (lo que requiere practicar o aprender).
- b) Ayudar a cada niño a lograr metas alcanzables para él o ella, contribuyendo a su desarrollo y aprendizaje individual.

Las prácticas apropiadas al desarrollo hacen referencia a elegir las estrategias de enseñanza adecuadas y adaptarlas en función de la edad, experiencia, interés y habilidad de cada niño. Así trasladando la adquisición de la lectura y la escritura a este modelo de prácticas apropiadas al desarrollo, se entiende como un proceso dentro de un continuo evolutivo, donde se parte del entendido de que las y los niños no avanzan en este proceso de manera rígida sino que cada uno presenta un patrón y puntos de desarrollo únicos en su adquisición de habilidades y conocimientos en relación a la lectura y la escritura.

Así a continuación se presenta un esquema acerca de esta concepción sobre el desarrollo de la lectura y la escritura desde los 3 a los 8 años aproximadamente.

CONTINUO EVOLUTIVO

Fase	Periodo comprendido	Las y los niños:
Primera etapa	Edad preescolar De los 3 a los 4 años	<ul style="list-style-type: none"> ≈ Disfrutan de escuchar y hablar sobre libros y cuentos. ≈ Intentan leer y escribir. ≈ Entienden que las letras transmiten un mensaje. ≈ Usan letras conocidas o aproximaciones a ellas (sobre todo las que les son significativas como las de su nombre).
Segunda etapa	Pre-primaria De los 5 a los 6 años	<ul style="list-style-type: none"> ≈ Desarrollan conceptos básicos sobre la letra impresa. ≈ Reconoce las letras y su sonido. ≈ Entiende la orientación de la lectura. ≈ Relaciona palabras habladas con palabras escritas. ≈ Comienza a escribir palabras comunes.
Tercera etapa	Primer año de escuela primaria	<ul style="list-style-type: none"> ≈ Comienzan a leer cuentos simples. ≈ Escriben sobre un tema importante para ellos. ≈ Hacer preguntas para comprender o predecir historias. ≈ Leer con fluidez razonable. ≈ Identificar palabras visualmente. ≈ Comienza a utilizar signos de puntuación y mayúsculas y minúsculas al escribir.
Cuarta etapa	Segundo año de escuela primaria	<ul style="list-style-type: none"> ≈ Comienzan a leer con más fluidez. ≈ Escriben con oraciones simples y algunas complejas. ≈ Pueden descifrar palabras desconocidas. ≈ Deletrean palabras. ≈ Utilizan de manera correcta signos de puntuación.

Quinta etapa	Tercer año de primaria	<ul style="list-style-type: none"> ≈ Presentan una lectura y escritura productivas. ≈ Reconocer y discutir los elementos de diferentes estructuras textuales. ≈ Hacen conexiones críticas entre textos. ≈ Escriben para expresarse. ≈ Utilizan un vocabulario muy amplio y oraciones apropiadas a la forma textual. ≈ Revisan y editan su propia escritura mientras y después de redactarla. (Neuman, S., Copple, C., & Bredekamp, S.; 2001).
--------------	------------------------	---

Siguiendo a Neuman, Copple y Bredekamp (Op. Cit.) es muy útil contar con un continuo evolutivo en la enseñanza de la lectura y la escritura para marcar objetivos específicos de alfabetización temprana factibles y al mismo tiempo exigentes, teniendo siempre en cuenta las diferencias individuales de cada niño que deben ser respetadas. Así utilizando este modelo las y los maestros pueden evaluar los progresos de las y los niños según objetivos razonables y modificar sus prácticas educativas de acuerdo con las necesidades y características de su aula de clases.

La participación de las familias en la educación de los niños pequeños

Un elemento clave que también se plantea dentro del modelo de Bredekamp y Copple (Op. Cit) es el desarrollo de relaciones recíprocas con las familias, esto implica ver a las familias de las y los niños como un recurso que apoye sus procesos de aprendizaje y desarrollo, valorando y tomando en cuenta lo que ellos conocen sobre cada niño del grupo. Las relaciones recíprocas implican respeto mutuo, cooperación, compartir responsabilidades y negociación de diferencias entre los maestros y las familias para lograr metas compartidas. Así estas autoras mencionan cuatro estrategias para favorecer las relaciones entre la escuela y las familias:

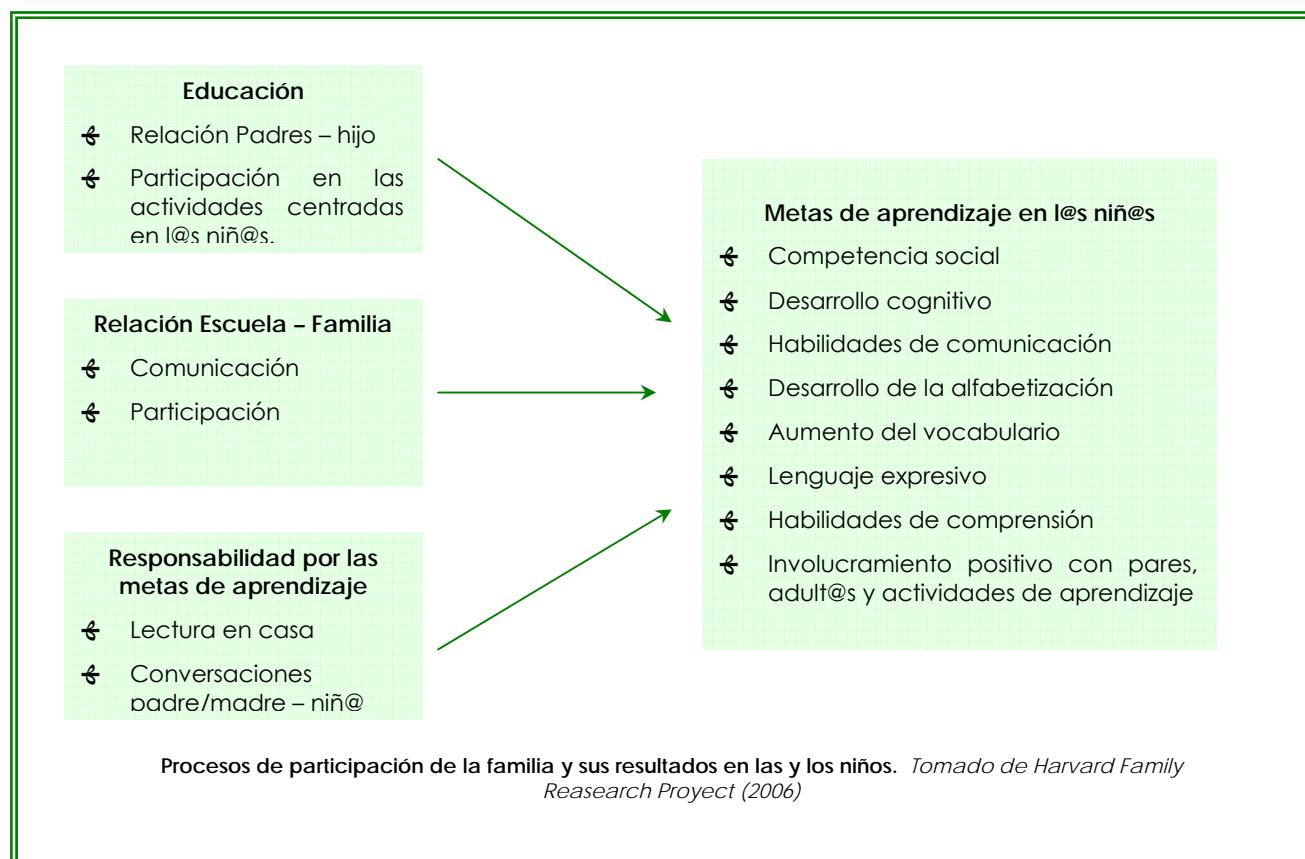
- ☞ Dar la bienvenida a las familias al salón de clases e invitarlas a participar en la implementación del programa y en la toma de decisiones para el cuidado y educación de sus niños.
- ☞ Tratar de crear relaciones que permitan el diálogo, evitar mostrarse como el/la maestra que tiene todas las respuestas.
- ☞ Mantener una comunicación positiva frecuente y de dos vías con las familias.
- ☞ Reconocer las metas y elecciones de las familias con respeto a sus niños y responder a sus preferencias con sensibilidad y respeto.

De esta forma el/la maestra reconoce a las familias como un elemento importante a considerar en el proceso de formación de las y los niños, incluyéndolas como un componente dentro de su intervención, tal y como lo establece la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) la cual menciona que las personas no se desarrollan por sí solas ya que este desarrollo es influenciado por todos los otros sistemas de los cuales forma parte, como su familia, comunidad, escuela, iglesia, etc., y por ende estos sistemas interactúan unos con otros. De ahí estriba la importancia de la relación entre la familia y la escuela para el desarrollo y aprendizaje de las y los niños.

“La familia es vista como el sistema más efectivo para sustentar y promover el desarrollo de las y los niños. Sin el involucramiento de la familia la intervención fracasara y los efectos producidos por ella desaparecerán una vez que esta se interrumpa” (Bronfenbrenner, 1974; citado en Harvard Family Research Project (2006).

Así pues, desde el enfoque ecológico se enfatiza la creación de puentes entre la familia y la escuela con el objetivo de promover el desarrollo y el aprendizaje de las y los niños de una manera conjunta. Estos “puentes” deben incluir estrategias de comunicación constante, de dos vías y confianza y respeto mutuos. (Keyser, J.; 2006). De la misma forma el *Harvard Family Research Project (2006)* establece tres elementos centrales para la creación de estos vínculos:

1. **Educación** -incluye las actitudes, los valores y las prácticas que las madres y los padres de familia realizan en la crianza y educación de las y los niños pequeños.
2. **Relación Casa – Escuela** -hace referencia todas las conexiones (formales e informales) entre las familias y el centro educativo.
3. **Responsabilidad por las metas de aprendizaje** – implica todas las prácticas que se realizan de manera conjunta para producir resultados efectivos de aprendizaje en los niños.



Esta metodología presenta evidencias sólidas de los efectos que la participación de las familias tiene sobre el desarrollo y el aprendizaje de las y los niños:

- ☞ Las y los niños que juegan en casa y cuyos padres entienden la importancia del juego en el desarrollo, suelen demostrar conductas pro sociales y comportamiento independiente en el salón de clases. En suma el hecho de que los padres y las madres participen en actividades

relacionadas con las artes y las manualidades esta asociado con el desarrollo de la alfabetización en las y los niños (Nord, Lennon, Liu & Chandler; 1999)

☛ Las familias que mantienen un contacto directo y frecuente con el centro educativo, tienen niños que demuestran interacciones positivas con adultos y niños, y que se involucran activamente en cualquier tarea de aprendizaje (McWayne, Fatuzzo, Hampton, Cohen & Sekino, 2004; citados por el Harvard Family Research Project, 2006)

De esta misma forma, de acuerdo con Hohmann y Weikart (2005) el involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las y los niños, representa múltiples beneficios para todos los implicados en un escenario escolar infantil, tales como:

1. Las y los niños incorporan lo aprendido en el aula a su vida cotidiana y viceversa, aplicando lo que conocen en casa a su participación dentro de la escuela.
2. Las y los niños exploran y valoran las diferencias entre las familias.
3. Niños y adultos interactúan de manera positiva, ya que cuando se los adultos reconocen las fortalezas de los niños, los otros pequeños también lo hacen, apreciando las diferencias mutuas y las aptitudes de cada persona.
4. se llegan a metas de aprendizaje comunes, en donde para lograrlas se cuenta con el trabajo colaborativo de ambas partes: la escuela y la familia.

Es por ello que el presente estudio parte de la perspectiva ecológica para la promoción de habilidades de prelectura en las y los niños preescolares dentro de una Estancia de Bienestar y desarrollo Infantil, mediante la participación de las familias, que consiste en la lectura de cuentos dentro de las aulas.

PROCEDIMIENTO

Objetivo:

Promover habilidades de prelectura en las y los niños de preescolar 3 a través de la lectura de cuentos dentro de sala realizada por las familias.

Objeto de Estudio:

El objeto de estudio de esta investigación esta dado por las y los niños de ambas salas de preescolar 3, ya que a través de su evolución se documentara el impacto de la participación de las familias dentro de la sala.

Preguntas de investigación:

- ☞ ¿Cuál el efecto de la lectura de cuentos por la familia dentro de la sala sobre las habilidades de prelectura de sus hijos?
- ☞ ¿Qué cambios produce el programa en las familias participantes en relación a la lectura?

Participantes:

13 niños de Preescolar 3 (A y B) y sus Familias; derechohabientes de una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE, cuyas edades fluctúan entre los 5 y los 6 años.

2 educadoras titulares de grupo.

Método

Fase 1

Evaluación Inicial

En esta primera fase se valoró el nivel de dominio que las y los niños participantes presentaban antes de la intervención, en cada una de las competencias relacionadas con habilidades de prelectura. Dichas competencias son tomadas del Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, específicamente del campo formativo de lenguaje y comunicación, y están dadas por:

Lenguaje y Comunicación	
Competencia 1	Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
Competencia 2	Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores de textos y del sistema de escritura.
Competencia 3	Identifica algunas características del sistema de escritura.

Así para esta evaluación inicial se retomaron las evaluaciones diagnósticas por competencias realizadas por las educadoras titulares de grupo. En donde a través de la observación directa de las y los niños de su sala, la maestra estableció un nivel de dominio para cada niño en relación a las competencias del programa. Los datos recabados se presentan en la sección de resultados.

Fase 2

Intervención

Una vez recabados los datos de evaluación inicial, se inicia la intervención con la participación de las familias dentro de la sala. La cual consta de los siguientes pasos:

1. Una vez por semana una familia diferente visitó la sala de su hijo para leer un cuento breve a todos los niños del grupo.
2. Posterior a la lectura la educadora titular realizaba alguna actividad relacionada con la lectura, (esta puede ser que las y los niños dibujen y/o escriban lo que más les gustó del cuento, inventar un final diferente, hacer una tarjeta de agradecimiento para la familia que asistió a leer, etc.).

Durante la intervención se llevaron a cabo los siguientes métodos de recolección de información:

- ↻ Registros de observación de las actividades posteriores a la lectura que las educadoras realizaron en cada sala.
- ↻ Recolección de algunos trabajos hechos por los niños, como evidencia de sus habilidades de prelectura.

- ☞ Observación y registro de las prácticas que las familias participantes realizaban durante la lectura del cuento (si solo lee, leen y muestran las imágenes, señalan con el dedo lo que van leyendo, si preguntan a los niños sobre el contenido del libro, responden a sus dudas, etc.).
- ☞ Un diario en donde cada familia participante compartió su experiencia sobre la lectura en sala.
- ☞ Cuestionarios a familias.

Los elementos identificados en esta fase, como las practicas de las familias durante la lectura, las actividades que las educadoras realizaron posteriores a la lectura y la frecuencia de uso de ambas, se presentan en la sección de resultados.

Fase 3

Evaluación del Impacto de la Intervención

Así, para medir el impacto de la intervención tanto en las familias, se tomó en cuenta para esta fase, fue la evaluación por competencias de los niños, realizada por la educadora titular del grupo, donde; al igual que la evaluación inicial; se especifica el nivel de dominio para cada niño en relación a las competencias del programa (PEP 2004). Otro elemento que se utilizó fue un cuestionario a las familias participantes, en donde ellos expresaron si algo cambió en su dinámica diaria en relación a incluir la lectura como práctica y en el interés mostrado por los niños hacia los textos y la lectura a partir del inicio del proyecto. Este cuestionario consta de 4 reactivos:

1. ¿Leía libros a su hijo antes de participar en el programa de lectura? SI NO ¿Qué tan frecuente?
2. ¿Algo ha cambiado en casa a partir de su participación en el programa de lectura?
3. ¿Ha observado algún cambio en el interés de su hijo por los materiales impresos y le lectura a partir de su participación en el programa? SI NO ¿Cuáles?
4. Otros comentarios y Sugerencias

RESULTADOS

En esta sección se incluyen de manera integral los datos recabados en la evaluación inicial, la fase de intervención y la evaluación final de las y los niños, así mismo se incluyen datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a familias y algunos ejemplos de las producciones de los niños incluidas en los portafolios que reflejan sus progresos en relación a las habilidades de prelectura señaladas anteriormente.

Evaluación Inicial

En las evaluaciones realizadas por las educadoras de grupo se muestra el nivel de dominio para cada habilidad y para niño, con la siguiente rubrica: 2= el/la niña domina la habilidad; 1= la habilidad se encuentra en proceso de desarrollo; y 0= si el niño o la niña no presenta la habilidad. La siguiente tabla muestra los resultados numéricos recopilados para cada sala, en relación a la rubrica anteriormente descrita:

Sala A			
	Competencia 1	Competencia 2	Competencia 3
Dominio	2	0	1
Proceso	4	6	4
No lo presenta	0	0	2
Sala B			
	Competencia 1	Competencia 2	Competencia 3
Dominio	3	2	2
Proceso	4	5	5
No lo presenta	0	0	0

Para la competencia 1, que comprende las habilidades de prelectura:

1. Identifica las partes de un libro (título, autor, imagen y texto)
2. Infiere el contenido de un texto a partir de sus imágenes

Podemos observar que más de la mitad de las y los niños participantes se encuentra en proceso de adquisición de estas habilidades pues aunque manipulan portadores de texto de manera correcta, por iniciativa propia y describiendo lo que ven en las imágenes para “leerlo” aun necesitan apoyo para identificar las partes de un libro con su nombre correcto, además de que no las toman en cuenta para obtener información sobre el contenido del texto.

En la competencia 2, que incluye las habilidades de:

1. Pregunta acerca de palabras que no entiende de una lectura.
2. Recrea cuentos modificando su contenido o personajes.
3. Distingue entre la forma en que se narra oralmente una historia y como decirla para escribirla.

La mayoría de las y los niños se encuentra en proceso de desarrollar estas habilidades pues aunque si son capaces de preguntar el significado de las preguntas que no entienden dentro de un texto, al pedirles que recuerden y narren el contenido de alguna lectura, no hacen una diferencia al narrarla y al dictarla, así mismo requieren apoyo para modificar una historia, e inventar un personaje nuevo pues la mayoría de las veces solo repiten lo ya escuchado.

Finalmente para la última competencia, que incluye habilidades como:

1. Identifica que se lee de derecha a izquierda.
2. Distingue las palabras que riman.
3. Utiliza el conocimiento de las grafías de su nombre y de otros nombres y palabras.

Las y los niños son capaces de usar su conocimiento sobre las letras sobre las letras de su nombre, identificando algunas letras y sus sonidos en los textos, diciendo "es como la de mi nombre" o "empieza igual que Oscar, con la O", sin embargo requieren apoyo de la educadora para identificar palabras que riman, y la mayoría aun no identifica la direccionalidad del texto, pues aunque reconocen que dice algo relacionado a lo que observan en las imágenes, no muestran esta habilidad de manera espontánea.

Intervención

En la intervención participaron 13 familias de las cuales, asistieron:

-  6 mamás.
-  5 papás.
-  Y en 2 casos asistieron ambos (papá y mamá).

Así mismo en los registros de observación se identificaron las prácticas que estas familias realizaban durante los momentos de lectura, encontrando que la mayoría de ellas lee un fragmento del texto y muestra al grupo las imágenes correspondientes, acompañándolas de información extra que no esta dentro del texto de manera explicita. En contraste solo dos familias participantes se limitaron a solo leer el texto, sin hacer comentarios adicionales ni mostrar las imágenes del libro. El siguiente cuadro muestra las prácticas identificadas en los registros de observación y su frecuencia de uso por las familias participantes:

Práctica identificada	Familias que la presentan	
	Sala A	Sala B
Leer un fragmento del texto y mostrar las imágenes dando información extra	5	6
Mostrar el libro mientras leen	4	4

Señalar con el dedo el texto mientras se lee	2	4
Incorporar los comentarios de los niños a la lectura	3	1
Leer un fragmento de texto y hacer preguntas al grupo	2	1
Contestar preguntas de las y los niños sobre palabras que no entienden	1	1
Solo leer	2	

Cabe mencionar que la mayoría de las familias participantes llevaban a cabo más de una práctica durante el momento de lectura, interactuando con las y los niños sobre lo que el texto dice haciéndolos participar, aunado a esto todas las familias eligieron el texto que deseaban compartir con el grupo y la mayor parte de ellas (8 familias) llevaron a la sala textos de sus propiedad. Al salir de la sala, cada familia participante compartió su experiencia en el Diario del proyecto, donde la mayoría expreso su interés por darle continuidad a la actividad, y sus agradecimientos por la posibilidad de visitar la sala de sus hijos y convivir un momento con ellos, y de igual forma mencionaron su disponibilidad y deseo por volver a participar. Algunos de estos comentarios se encuentran incluidos en el Anexo 1.

Con respecto a las actividades realizadas por las educadoras, después de la lectura, también se identificaron las más usadas, es necesario destacar que hubo diferencias en la variedad de prácticas entre ambas salas. El siguiente cuadro muestra las principales actividades realizadas por las educadoras y el número de veces que fueron usadas:

SALA A	Nº	SALA B	Nº
Dibujos sobre lo que más les gusto de la lectura	4	Dibujos sobre los personajes del texto	2
Preguntas sobre el contenido del texto	6	Dibujos que expresen los tres momentos principales de la lectura (inicio, parte central y final)	2
Releer el texto por los niños	2	Representación de un momento de la historia	1
		Elaboración de mascaras de los personajes principales	1

		Tratar de inventar un final a una lectura inconclusa	1
--	--	--	---

Como podemos ver, la educadora de la sala B implementó una mayor variedad de actividades, algunos de los productos de las y los niños están incluidos en la sección de anexos. Sin embargo algo que en la tabla no es posible visualizar es que en la mayoría de las actividades realizadas por la educadora de la sala A se contó con la presencia de las familias que visitaban la sala ese día, contrario a la sala B donde todas las familias se retiraron una vez concluida la lectura del texto.

Evaluación final

A continuación se presentan los datos obtenidos de la evaluación post intervención realizada a las y los niños de las familias participantes. En ellas se especifica el nivel de dominio por cada competencia relacionada con la lectura de acuerdo a la misma rubrica usada en la evaluación inicial.

Sala A			
	Competencia 1	Competencia 2	Competencia 3
Dominio	5	4	3
Proceso	1	2	2
No lo presenta	0	0	1
Sala B			
	Competencia 1	Competencia 2	Competencia 3
Dominio	7	7	5
Proceso	0	0	2
No lo presenta	0	0	0

Podemos observar que hay diferencias notables entre los avances de las y los niños tomando como referencia la sala a la que pertenecen, pues son más los niños y las niñas de la sala B que dominan las competencias evaluadas que los de la sala A.

Para la competencia 1, solo 5 niños de la sala A identifican las partes de un libro (título, autor, imagen y texto) e infieren el contenido del libro a partir de sus imágenes, mientras que en todos los niños participantes de la sala B dominan estas habilidades y las muestran de manera espontánea.

En la competencia 2, 4 de los 6 niños de la sala A y todos los niños participantes de la sala B recrean de manera espontánea los cuentos que escuchan, preguntan sobre las palabras que no entienden de la lectura y utilizan la entonación de la voz al narrar una historia a sus compañeros. El resto de los niños de la sala A (2) solo muestra estas habilidades con apoyo de la educadora y cuándo se les solicita.

Finalmente para la tercera competencia, se puede observar que tres de los seis niños de la sala A y 5 de los 7 niños de la sala B identifican la direccionalidad del texto al "leer", ubican algunas palabras que riman en el texto y usan su conocimiento de las letras de su nombre para escribir otras palabras de manera espontánea durante las actividades cotidianas.

A continuación se presentan dos tablas comparativas ente ambos momentos de evaluación que permite observar los avances que las y los niños presentas después de la intervención, en cada una de las competencias evaluadas:

Sala A						
	Competencia 1		Competencia 2		Competencia 3	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Dominio	2	5	0	4	1	3
Proceso	4	1	6	2	4	2
No lo presenta	0	0	0	0	2	1
Sala B						
	Competencia 1		Competencia 2		Competencia 3	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final

Dominio	3	7	2	7	2	5
Proceso	4	0	5	0	5	2
No lo presenta	0	0	0	0	0	0

Así mismo, en esta tercera fase se aplicó el cuestionario a las familias, donde solo se lograron encuestar a 8 familias de las 13 participantes, debido a que 1 de ellas fue dada de baja de la Estancia y el resto no entregó el cuestionario, en esta aplicación del cuestionario se recabó la siguiente información:

De las 8 familias encuestadas solo 1 reportó no leer a su hijo antes de participar en el proyecto, 4 mencionaron que lo realizaban ocasionalmente (1 vez por semana, o por la noche) y las tres familias restantes expresaron leer a sus hijos por lo menos 3 veces a la semana antes de irse a dormir.

De acuerdo a la información anterior se presenta el siguiente cuadro donde se enlistan los cambios señalados en la dinámica familiar tomando como referencia la frecuencia de la lectura señalada por las familias:

No se leía	Se lee ocasionalmente	Se lee por lo menos 3 veces a la semana
Comprar libros a partir de la participación en el proyecto	Observa más los libros que ya tenía y ha pedido nuevos	Leer diario antes de dormir por petición de la niño
	Realizar practicas relacionadas con la lectura (señalar letreros, relacionar los dibujos con las palabras, preguntar sobre las letras)	Hay más interés por la lectura y los libros
	Atender a los gustos de los niños y participar más en las actividades de la escuela	Comentar los cuentos que le leen al niño en la escuela, él pide que se le lea dos o tres veces al día
	Leer diario antes de dormir por petición de la niño	

Como se puede observar en el cuadro las respuestas de las familias coinciden en la inclusion de la lectura en los momentos de convivencia con sus hijos, la siguiente lista especifica los cambios que sus hijos manifiestan y que las familias compartieron de manera textual a traves de los cuestionarios:

No se leía	Se lee ocasionalmente	Se lee por lo menos 3 veces a la semana
<p>“A mi hija le interesó mucho la lectura a partir de la participación, y quiere que se le lean libros o cuentos a la hora de dormirse o en sus ratos libres.”</p>	<p>“Ahora le llaman más la atención los libros, quiere saber todo lo que en ellos dice”</p>	<p>“ha aumentado su curiosidad por saber el contenido de los libros e intenta leer los títulos de las portadas de acuerdo a las letras que conoce”</p>
	<p>“mi hijo muestra más interés en los cuentos, identifica más letras, pregunta sobre las palabras escritas, e intenta leer. Relaciona las figuras con las letras”</p>	<p>“Ella ve las imágenes y las interpreta tal y como si estuviera leyendo el libro”</p>
	<p>“mi hijo se alegra y motiva más con la lectura”</p>	<p>“pide que le digamos “Que dice ahí”, que le escribamos alguna palabra. Observa con atención algunos libros de su hermana o nuestros, me pregunta constantemente palabras que no conoce”.</p>
	<p>“Ella nos pide a su papá y a mi que le leamos, busca libros que le gustan y ella sola al ver los dibujos comienza a contar la historia”</p>	

Como podemos observar los comentarios de las familias encuestadas en relación a los cambios manifestados por sus hijos a partir de la implementación del programa, expresan un creciente interés por los textos impresos, la lectura e incluso la escritura, así mismo algunos de estos comentarios dan cuenta de algunas de las habilidades incluidas en las competencias a promover, y para reafirmar estas habilidades se corroborará, estos datos con la evaluación por competencias realizada por la educadora de la sala.

Finalmente, con respecto a los trabajos recolectados, en el anexo 2 se muestran algunos de ellos donde es evidente la diferencia entre los trabajos iniciales (realizados en las primeras visitas de las familias) y los realizados 3 semanas después, al finalizar la intervención. Ya que estos últimos contienen más elementos referentes a las habilidades de prelectura, como la inclusión del título de la historia, la diferencia entre imagen y texto ya sea escrito por los niños o por la educadora a través del dictado.

Esto de alguna manera nos da cuenta del impacto de la intervención sobre las competencias de prelectura en los niños.

Como podemos observar en las tablas de ambos momentos de evaluación, es notable la influencia que tuvo la participación de las familias sobre las habilidades de pre-lectura en las y los niños, aunado al trabajo realizado por las educadoras que se derivó de la lectura. Sin embargo son muy evidentes las diferencias que hay entre ambas salas, lo cual se podría adjudicar a la variedad de actividades realizadas por las educadoras y a las estrategias que las familias utilizaban para compartir la lectura.

Así mismo es necesario considerar las condiciones acerca de la frecuencia de la lectura realizada en casa de manera cotidiana, lo cual podría ser un factor interesante y necesario para considerar en una posterior intervención.

CONCLUSIONES

Tomando en consideración los resultados reportados en cada una de las fases del proyecto es posible mencionar como conclusiones principales, que el incorporar a las familias dentro del ambiente escolar de los niños participantes, produjo múltiples beneficios para todos los participantes. Entre ellos encontramos:

Para los niños:

☞ Incremento en su interés por la lectura, ya que en los registros de observación es muy notable una actitud positiva hacia esta actividad ya que exploran y manipulan materiales impresos diversos de manera independiente, los niños están pidiendo que se les lea o bien solicitando nuevos materiales por sí solos. El espacio de Biblioteca es uno de los más visitados en estas salas de preescolar.

☞ Es muy notable que la intervención no solo ha incidido en habilidades de prelectura, sino también de comunicación Oral y escrita, pues los niños se encuentran tratando de copiar los textos de los libros y pudiendo entablar conversaciones usando vocabulario más completo y complejo.

Para las familias:

☞ Sentirse incluidas y valoradas como parte importante del desarrollo y aprendizaje de los niños.

☞ Conocer la dinámica real de la sala de su hijo, a sus compañeros y a sus educadoras, ya que institucionalmente en las Estancias el acceso a las salas para las familias es muy poco frecuente y limitado.

Para las educadoras

☞ Poder observar a los niños en interacción con sus familias.

☞ Tener una vía de comunicación directa con las familias de los niños a su cargo, y poder relacionarse con ellas a partir de un fin común: el promover el aprendizaje de los niños.

☞ Aprender de que manera se promueven muchas habilidades o competencias en los niños a través de una actividad sencilla y placentera para los niños.

Para el Vínculo Estancia – Familias

☞ Y finalmente, de acuerdo con los comentarios de las familias, esta iniciativa de invitar a las familias a leer, abrió un muy buen espacio para la convivencia entre las familias, sus hijos y las educadoras dentro de la dinámica de la Estancia.

☞ Lo anterior también permitió que las familias trasladaran algunas de las actividades de la Estancia a casa, dando una continuidad al aprendizaje de los niños.

En base al análisis anterior se podrían señalar las siguientes consideraciones finales acerca del papel de las familias como promotoras del desarrollo de las y los niños en edad preescolar:

☞ El aprender a leer en el proceso de desarrollo de las y los niños, ha significado siempre un reto tanto para las familias como para los educadores, y si sus esfuerzos son combinados para la consecución de esta meta, los resultados son de mayor calidad y en menor tiempo.

☞ Las investigaciones realizadas sobre la participación de las familias en la educación de los niños pequeños, y los resultados preeliminares del presente proyecto permiten afirmar que el incluir a las familias en el proceso formativo de los niños: a) mejora las condiciones de vida de los niños y sus familias; b) apoya los procesos educativos y de formación de las madres y los padres; c) favoreciendo una educación de calidad, promoviendo los aprendizajes de los niños; d) entusiasma a los educadores. (UNESCO, 2004)

BIBLIOGRAFÍA

Bredenkamp, S. & Copple, S. (2006) *Basics of developmentally appropriate practice: An Introduction for teachers of children 3 to 6*, NAEYC Washington DC USA.

Bricker, D. (2002) AEPS assessment, evaluation and programming system for infants and children. Test: birth to six years. Baltimore: Paul H. Brookes. Second edition.

Bronfenbrenner, U. (1979) *La ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona. Paidós.

Driscoll, M. (2000) *Psychology of learning for instruction*. Ed. Allyn & Bacon, Boston USA.

Harvard Family Research Project (2006) <<Family involvement in early childhood education. En: Family involvement makes a difference>> No. 1 spring 2006.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1999) *La educación de los niños pequeños en acción: Manual para profesionales de la educación infantil*. Ed Trillas México.

Neuman, S., Copple, C., & Bredenkamp, S. (2001) *El aprendizaje de la lectura y escritura: Prácticas apropiadas al desarrollo infantil*. NAEYC Washington DC.

Nord, Lennon, Liu & Chandler; (1999) *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy*, NCES publicación 2000-026 Washington DC USA.

UNESCO (2004) *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Santiago de Chile.

ANEXO I Comentarios de las familias participantes

Nov. 08 de 2006-

"Desde el primer momento en que se nos invitó, me agrado la idea. Mi permanencia en el grupo fue muy agradable, los niños mantuvieron la atención en la lectura. Para mi es muy importante que mi hijo tome la lectura como una herramienta de uso constante. Mil gracias."

Nov. 15 de 2006-

"Me pareció una de las mejores experiencias que he tenido. Algunas veces leo cuentos con mi hijo, pero en esta ocasión fue diferente, así como ¡Muy interesante! Algunos niños son atentos y otros no tanto pero todos tienen una curiosidad muy especial que me parece buena idea desarrollar esa curiosidad a través de la lectura. MUCHAS GRACIAS."

Nov. 13 de 2006-

"me sentí muy a gusto por que los chicos son muy atentos, ponen atención y sobre todo entienden el contenido de lo que estamos leyendo si es posible me gustaría volver a venir."

Nov. 22 de 2006-

"Para mi fue algo fuera de la rutina ya que todos los niños se emocionaron mucho al escuchar el cuento, a otros les entro la curiosidad por conocer más de la historia; todos al mismo tiempo querían ser los personajes del cuento.

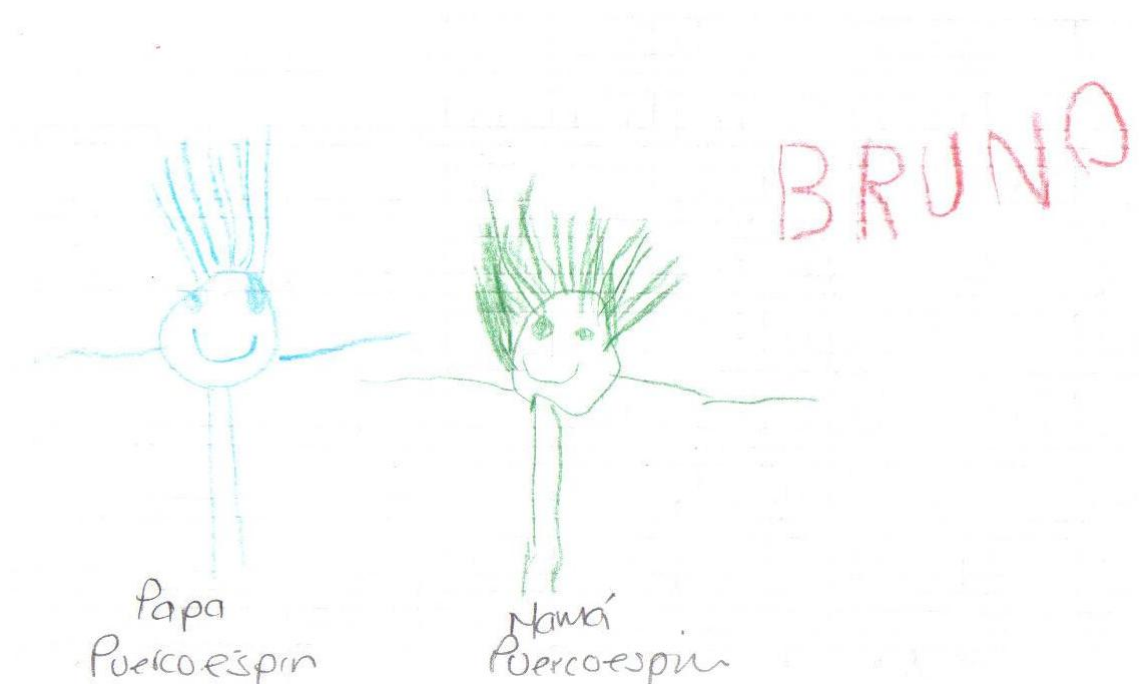
Esto de leerles un cuento es muy gratificante ya que uno pasa un rato ameno con su hijo(a) y todos sus compañeros. Gracias por abrir este espacio, es de mucha utilidad para ellos. "

Nov. 30 de 2006-

"Es una experiencia maravillosa poder rodeado de niños que cambian su cara de sorpresa en cada pagina del cuento. La imaginación infantil se manifiesta a cada momento y es un placer ayudar a los niños a desarrollarla. Les recomiendo a todos los padres no perderse esta oportunidad. Gracias."

ANEXO II Productos de las y los niños en las actividades posteriores a la lectura.

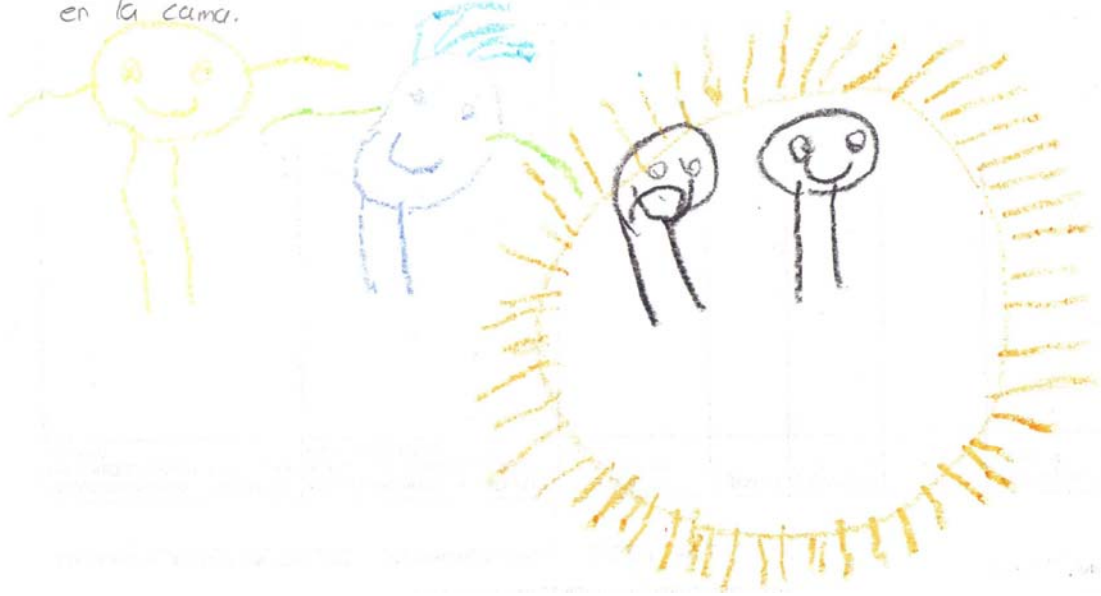
Dibujo Inicial



Este es un trabajo de uno de los niños cuya familia participó en el proyecto. En él muestra los personajes principales de la historia "Secreto de Familia". El adulto le pregunta ¿Qué dibujaste? Y el solo contesta "Esta es la mamá puercoespín y este el papá" mientras señala cada figura. El adulto escribe esto bajo cada dibujo son que el niño se lo pida.

Dibujo Final

Bruno ayudaría a un amigo
a levantar juguetes de peluche
en la cama.



Posterior a la lectura la educadora pide a las y los niños del grupo dibujar como ellos ayudarían a un amigo. Una vez realizado el dibujo la educadora escribe en la hoja de este niño lo que él niño le dicta sobre su trabajo.

Ponencia libre: *Problemas de conducta en el aula.*

Autora: **MARÍA CRISTINA FIGUEROA PASTRANA.**

CURRÍCULUM VITAE

Directora y propietaria del Jardín de Niños particular Celestin Freinet
Puebla, México.

La experiencia docente de la profesora M.^a Cristina Figueroa abarca 27 años de buen hacer. Licenciada en Educación Normal y maestra de artísticas egresada del Instituto Nacional de Bellas Artes, realizó su posgrado en Planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente en la Universidad Pedagógica Nacional.

Su carrera empezó como investigadora de costumbres y tradiciones de diversos Estados de la República Mexicana. Después, formó parte del Colegio Francisca Madera Martínez, como Coordinadora General, Jefa del departamento de difusión y extensión cultural en Preescolar y Coordinadora General de la Dimensión Pedagógica.

También ha sido maestra de Psicología Infantil y de Ritmos, cantos y juegos a nivel de Preescolar. Entre sus actividades docentes, ha trabajado como tutora de documentos de titulación de la Licenciatura en Educación Artística y ha formado parte del jurado calificador de titulación de la misma.

En Tlaxcala ha creado y ejecutado proyectos pedagógicos de apoyo para docentes y alumnado, en el mencionado Colegio Francisca Madera Martínez, donde lleva más de un decenio formando educadoras.

En Puebla dirige un Jardín de Niños particular llamado Celestin Freinet, centro que ella misma fundó.

PONENCIA

INTRODUCCIÓN

Para iniciar principiaré con la siguiente premisa: los problemas en el aula son diversos y son así por no poder ser de otra forma, puesto que cada niño es un ser particular, único e irrepetible con características muy suyas surgidas de la diversidad cultural social y económica que presenta su núcleo familiar, que es donde reciben y vivencian diversas, por las formas de crianza, concepciones, experiencias múltiples, siendo por lo tanto la familia el elemento protagónico, quien incide de forma importante en los niños, así como los eventos de que son partícipes, estableciéndose de esta forma la diversidad que los pequeños presentan, por ende anticipadamente ya se sabe que esta diversidad estará presente en un grupo cualquiera y será el común denominador áulico, por lo que es necesario considerar importantes los aprendizajes previos que no solo son de conocimiento, también de desarrollo psicomotor, formas de socialización y afectividad y de lenguaje que presenta el grado de desarrollo que presentan y que son adquiridas de diferentes experiencias que son adquiridas en la familia y de las experiencias que han desarrollado de acuerdo al contexto donde han estado situados y les permiten madurar de diferente manera situación que debemos considerar para actuar en consecuencia y por ende todos desarrollaran competencias de diverso orden, esta precisión debe ser el punto de partida de los educadores.

Por lo tanto tal situación nos lleva a comprender que los problemas a enfrentar son de diversa índole, desde los relacionados con aprendizajes, formas de socialización, conductas y hábitos, que hay que resolver mediante las intervenciones docentes que la educadora realice en su aula.

De acuerdo a la experiencia me situaré en los problemas de conducta, puesto que éstos son los que por lo general preocupan más a las educadoras, por ser parte del control de grupo a veces mal comprendida pensando que éste esta referido a tener a los niños callados, como soldaditos que no deben moverse y tampoco se permite que jueguen, algo inadmisibles puesto que los niños les gusta jugar, hablar y moverse, situaciones que toda educadora debe considerar, a fin de apoyarse en estas acciones para que su intervención docente sea efectiva su desarrollo de las competencias en los niños.

La conducta generalmente se le define como la forma en que los niños se manifiestan, muchas de las veces se les juzga a los niños a partir de una de las diferentes conductas que presenta, lo cierto es que no es fácil separarlas de los pequeños, por ejemplo se puede catalogar que un niño es "malo" por haberse portado mal, sin considerar que el "todo" es más amplio que la suma de sus partes.

El niño es mucho más que su conducta indeseable y que ésta es resultado de la interacción dinámica y constante con su medio ambiente y su entorno social, debe entenderse así puesto que son actitudes aprendidas de lo que ve y vive cotidianamente.

Esta interacción produce cambios, modificaciones y ajustes en el niño que son acciones que vinculan su comportamiento externo y su mundo interno, obedeciendo a las reacciones y comportamientos de su círculo social, que por desgracia frecuentemente se reducen a etiquetamientos del niño, lo que es inadmisibles reaccionemos maestros y actuemos con conciencia sobre ésta situación.

Es por esta referencia que me referiré puntualmente a "los problemas de conducta" desde una perspectiva innovadora, comprensiva, clara y directa, proponiendo soluciones con bases metodológicas para lograr modificar conductas, utilizando las

acciones estratégicas de compensación y adaptación desde una perspectiva integradora y la consecuente aceptación de la diversidad grupal.

Puntualizando que no son solo los médicos los que deben lidiar y solventar problemas conductuales, desde la intervención docente también es posible lograrlo mediante el Círculo Mágico, que atinadamente propone la Dra. Patricia Frola Ruiz, ilustre Psicóloga que ha estudiado estos problemas durante 20 años y de las experiencias vivenciadas en el aula de su servidora quien después de formar educadoras durante 27 años ha presenciado directamente.

Lo que se pretende es ofrecer a los educadores de niños de 3 a 6 años de edad es un análisis, que les permita afrontar, reducir o eliminar aquellas manifestaciones de conducta en el aula que generan conflicto, hostilidad y no permiten una convivencia sana en los grupos escolares.

Muchas de las preguntas que los educadores se hacen al respecto son: ¿cómo debo de tratar a éste alumno?, ¿cómo evitar que el grupo lo rechace?, ¿cómo hacer cuando el grupo lo excluye?, ¿cómo orientar a sus padres para su ayuda y cambiar su conducta?, ¿cómo integrarlo a las actividades escolares?, ¿cómo abordar los problemas del aula con los padres?, realmente aún hay más cuestionamientos y todos justificados, que tienen como propósito lograr la armonía en las actividades docentes cotidianas.

Se tiene claridad de la existencia reducida de bibliografía al respecto, de acuerdo a la idiosincrasia de nuestro país, pero a nivel mundial existen investigaciones de mayor amplitud, con esto no se pretende afirmar que no hay alternativas para poder resolver, las hay y es lo que se les quiere presentar a fin que tanto educadores como padres de familia compartan la dificultad, para evitar se lleguen a acciones contraproducentes y que los problemas logren dimensiones mayores, con cuotas severas a futuro.

¿A QUÉ OBEDECE ESTE COMPORTAMIENTO?

La conducta indeseable no se genera espontáneamente, no surge aislada se aprende, se mantiene y se incrementa a partir de sus interacciones con el entorno, donde los adultos que rodeamos a los niños, el grupo escolar y otros miembros de la familia somos, ineludiblemente corresponsables de este tipo de manifestaciones.

El estudio formal de la conducta infantil considerada como problema no es una preocupación de hoy, se inició en Alemania, el médico Heinrich Hoffman describió un cuadro clínico que presentaba una conducta fuera de las normas establecidas, con rebeldía y reincidencia aún después del castigo, el niño presentaba actitudes impulsivas, incorregibles y falta de atención, que definió como defectos en el control moral. A partir de esta investigación se generaron numerosas intervenciones, neurofisiológicas, genéticas, sociales y psicológicas, que han permitido la evolución de su definición y la manera de tratarla. Actualmente hay definiciones provistas de mayor claridad de los diferentes comportamientos excesivos o deficitarios, socialmente indeseables.

Surgiendo términos como Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), conducta disruptiva, negativismo desafiante y conducta violenta ahora que son comunes, cuando los niños no admiten reglas y límites por no tener control en sus impulsos de agresividad tanto en la escuela como en el hogar, llegando al uso incluso de fármacos que administran a los niños que presentan estas conductas tanto pediatras como neuropediatras, se les considera como la única opción de resolución, lo que no necesariamente es así.

Lo necesario a apuntar es que hay diferencias entre la hiperactividad con trastornos de atención y la conducta problema, aún cuando parecen ser similares no es así por el grado de severidad e intencionalidad, que marcan la diferencia, por lo tanto es necesario hacer una evaluación objetiva sobre la intensidad y severidad, considerando los antecedentes de los niños y los comportamientos actuales que presentan en el Jardín de niños, no puede evaluarse de igual forma al niño inquieto que sin proponérselo golpea a un compañero por distracción, que el que intencionadamente está generando acciones que dañen a los compañeros.

Los aspectos cualitativos de las conductas problema son muy importantes para su evaluación y para la forma de intervenir en ellas para su mejora.

La conducta problema, problemas de comportamiento, trastorno de conducta y problemas de conducta, deben tratarse de manera diferente, debiendo marcarse las diferencias de acuerdo a los conceptos: hiperactividad, hiperquinesia, oposicionismo desafiante, conducta problema, conducta violenta, conducta antisocial, debido a que cualitativa y cuantitativamente varían en sus grados de severidad, intensidad e intencionalidad. Todas ellas pertenecen a la categoría de excesos conductuales y se diferencian por los déficit conductuales, donde pertenecen las conductas de inhibición, aislamiento, timidez y dificultades para la comunicación con los otros.

LA FALTA DE ESTRATEGIAS EN EL AULA: ES UNA REALIDAD EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

En ocasiones el educador refiere que tiene en su grupo niños con conductas problema y se siente limitado para diseñar y poner en práctica estrategias fundamentadas y sistemáticas de intervención directa en el lugar donde éstas ocurren; pareciera que esta tarea se la han dejado a los psicólogos y especialistas o a los padres de familia, la realidad es que no hay una línea de trabajo definida para tal fin, tampoco existe un psicólogo por cada una de nuestras escuelas y aun si así fuera, no podrían darse abasto si conocemos que la población infantil que presenta excesos conductuales o problemas de conducta es de entre 1 y 4 % de la población escolarizada.'

Esta situación no justifica las actitudes negativas, hostiles, de apatía y falta de creatividad en las que algunos educadores incurren, al no tener herramientas para mejorar las conductas indeseables entre los niños y el grupo, o entre los niños y el adulto a cargo.

Las conductas no deseables son mensajes desesperados de los niños que demandan ayuda, intervención de su maestra, compromiso con él y solidaridad con su situación, debiendo ser una intervención psicopedagógica, de no estar en condiciones, la afectividad es un recurso verdaderamente funcional, haciéndole llevadera su estancia en el ámbito escolar, aunque lo recomendable es la capacitación sobre el particular, hay que leer para informarse, investigar, colaborar, siendo todas estas tareas de los docentes y en consecuencia no tendrían que realizarse expulsiones de los niños, el Circulo mágico es una alternativa de intervención si se aprende y al manejarla, servirá de gran apoyo para el docente y por supuesto de auxilio de los niños que presentan el problema.

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

1.-¿ Alguna vez he pensado que la conducta indeseable de mi alumno lleva implícita una necesidad, un mensaje de auxilio?

2.-¿ Sería posible que yo tomara la conducta problema como una afrenta del niño o de los niños a mi persona?

3.-¿Qué tácticas domino, para aplicar al niño o al grupo antes de pensar en agredirlo, ignorarlo, excluirlo, castigarlo, cambiarlo y hasta expulsarlo?

El Círculo mágico: un medio para ejercer el derecho universal del niño a la convivencia con sus iguales, a la pertenencia y apego a su grupo escolar

Intervenir vs. Expulsar

Sería importante darnos cuenta de que las conductas indeseables de ese niño a nuestro cargo durante unas horas diarias, no son otra cosa que mensajes que no logramos interpretar a tiempo, son gritos desesperados pidiendo ayuda, piden intervención por parte de su maestro o maestra, demandan compromiso con él, solidaridad con su situación, misma que seguramente es adversa y frustrante, esa intervención es el caso idóneo que debe ser psicopedagógica, pero si en el momento no se cuenta con esas competencias metodológicas para intervenir, como ya mencioné recurramos a 1a parte afectiva y el manejo de conductas problema no tendría que ser la excepción, las conductas problema no tienen que ser el pase de expulsión para ese menor y el Círculo mágico, es una alternativa de intervención y el maestro(a) se sentirá menos desprotegido ante estas situaciones a veces caóticas pero típicas en todo entorno educativo. El Círculo mágico (CM) es una estrategia útil para el educador que ha notado que muchos de sus alumnos no cuentan más que con su apoyo para salir de su situación emocional-conductual en el grupo, que no tiene más que la solidaridad de su profesor(a) para lograr una sana integración y pertenencia al grupo y poder formarse como un individuo equilibrado y con expectativas de desarrollo.

Reiterando que el trabajar por ello no es una concesión, una deferencia o un detalle amable. La integración, la permanencia, la aceptación y la mejora de la interacción del niño con su grupo escolar son un derecho inalienable, inherente a todo niño, aboga maestra (o) por la igualdad de oportunidades educativas, principios bien estipulados en las declaraciones internacionales ONU-UNESCO y en la legislación que rige nuestro territorio nacional, por ello la insistente invitación para que se rescaten las estrategias de intervención grupal para mejorar los cotidianos y abrumadores problemas de conducta en el aula, resolviéndolos en la comunidad del salón, no desechándolos como material defectuoso.

EL ESTUDIO FORMAL DE LA CONDUCTA PROBLEMA EN MÉXICO

En México, uno de los iniciadores en el estudio sistemático de los niños con problemas de conducta fue el doctor Velasco Fernández en la década de los años setenta, desde un punto de vista neuropsicológico describió el trastorno de disfunción cerebral mínima, afirmaba que en la población infantil había de 1 a 4% de niños con conductas desobedientes y temerarias, que algunos de ellos presentaban un componente neurológico u orgánico comprobable, pero muchos de ellos no tenían disfunción neurológica y también representaban un problema debido a sus conductas.

A los niños que sí presentaban problemas les llamó niños hiperquinéticos cuando sus conductas incontrolables tenían una base de disfunción neurológica comprobable.

En la actualidad han surgido numerosas investigaciones sin embargo, se mencionaran algunas representativas.

En México, Solloa y Portal (1993) investigaron en la población 1a prevalencia de trastornos por excesos conductuales (6.8 % de la población escolar y observaron la predominancia en los varones en una muestra de nueve niños por seis mujeres, considerando que la información era cuestionable para maestros. Sauv  (2000)

publicó sus estudios con niños hiperactivos y desarrolló estrategias para intervenir y solucionar los problemas.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR CONDUCTA PROBLEMA?

Como categoría conceptual resulta amplia y subjetiva, pues lo que para un padre de familia podría ser un problema, para otro no. Lo mismo sucede en el aula, lo que un profesor(a) no toleraría en su clase y lo castigaría, otro lo acepta y probablemente hasta lo festeje. El criterio para determinar si la conducta del niño o del grupo es problemática depende de la creencia personal del educador (a), sobre lo que es aceptable y lo que es inadmisibles en su aula. He ahí un problema de definición del concepto.

Podemos recurrir a la definición coloquial de problemas de conducta, como el alumno Paco, rebelde, respondón, travieso, maldoso, tramposo, desobediente de las instrucciones, que no sigue las reglas, peleonero, que aun después de ser castigado, reincide, o miente para evitar el castigo, que exhibe y cuestiona a su profesora (or), lo ridiculiza frente a su autoridad o frente al grupo, el que lo reta cada día.

En la casa es el niño que hace berrinches, pero solo con su abuela que lo solapa, o con su madre cuando están en sitios públicos; sabe dónde y con quién.

Ése que molesta a las niñas y les pega a la menor provocación, pero también el que está con un pie fuera del plantel, rechazado y excluido de juegos y que se queda solo cuando la educadora (or), indica trabajo en equipo todo, por su indeseable e incorregible conducta; esta es de manera ilustrativa, la definición del niño con problemas de conducta.

A veces resulta más fácil dirigir los esfuerzos hacia la expulsión del alumno, como una vía corta para librarse del problema, por no contar con las estrategias ni las intenciones para lograr su integración escolar y más aún, por no luchar para incorporarlo positivamente a la dinámica del grupo donde generalmente es rechazado y en ocasiones lastimado emocionalmente.

Excesos y déficit conductuales

Para facilitar la comprensión del término conductas problema podemos dividir las en dos grandes grupos:

- Excesos conductuales.
- Déficit conductuales.

Tan preocupante resulta en un aula el niño que se para, se mueve, molesta, pelea y grita en exceso, como aquel que presenta un déficit conductual, pues se niega a participar, no se relaciona y rara vez se expresa e interactúa con otros durante el trabajo cotidiano.

Excesos y déficit de La conducta infantil.*

Déficit conductuales	Excesos conductuales	Intervención sugerida
Conducta inhibida	La hiperactividad. La conducta problema.	Aplicar en el aula en todos los casos el Círculo mágico.
Introversión y aislamiento		Asesoría psicológica a la familia.
Depresión infantil	El oposicionismo Desafiante.	Trabajo colaborativo entre el docente, psicólogo y/o pediatra si es necesario.
Dificultades para La expresión y La comunicación	La conducta violenta.	Trabajo de sensibilización con los docentes. Trabajo de sensibilización con padres de familia (evitar el complot).

*Propuesta de C. Solloa. Los trastornos psicológicos en el niño, Trillas, México 2003.

CONCEPTOS AFINES

En el campo de la conducta infantil, especialmente en el de las conductas problema, se manejan varios conceptos, con los que se pretende familiarizar y que a continuación se describen.

Hiperactividad

Se define como un trastorno en el desarrollo de la atención, del control de los impulsos y de la conducta gobernada por reglas, que surge en el desarrollo temprano, es significativamente crónico y afectivo en todas las áreas del funcionamiento escolar y social, no se atribuye a retraso mental ni a desórdenes emocionales severos (Barkley, 1956, p. 21), se consideró esta definición porque no especifica la existencia de factores neurológicos como causales del trastorno.

28

Cuando existen evidencias de disfunción neurológica podemos distinguir hiperquinesia de hiperactividad. La hiperactividad no necesariamente se asocia con una disfunción neurológica, sino con pautas de crianza inconsistentes e inadecuadas.

Hiperquinesia

En cuanto al significado estricto, *Hiper* = exceso, *quinesis* = movimiento, parecería un sinónimo de hiperactividad, sin embargo, Frola (2005) hace una distinción para fines prácticos entre el niño con hiperactividad (aquel que *no* presenta disfunción neurológica comprobable sino una historia de pautas de crianza inconsistentes e inadecuadas) y el niño con hiperquinesia (aquel que sí le han comprobado disfunción orgánica o tiene antecedentes perinatales significativos de una disfunción cerebral).

Las conductas que presentan ambos son muy similares, sin embargo, sutiles diferencias nos permiten diferenciar entre uno y otro concepto, por ejemplo, una de las diferencias conductuales más relevantes son: en el caso del niño con hiperquinesia (con disfunción neurológica comprobable), la desobediencia patológica y los antecedentes perinatales patológicos.

Conducta problema/trastorno de conducta/problemas de comportamiento

Estos términos se utilizan indistintamente, dado que todos ellos sirven para señalar la gama de conductas indeseables, hostiles y perturbadoras intencionadas y circulares entre uno y otros niños del grupo, o entre el niño y la profesora o profesor del grupo.

La conducta problema sigue causando polémica, la diferenciación entre ella y la hiperactividad toma posiciones opuestas, Hinshaw (1987) reunió elementos suficientes para afirmar que son dos entidades diferentes, a saber:

Cuando la hiperactividad se asocia con trastornos en la atención (TDA) o con dificultades en el aprendizaje, no traen las mismas manifestaciones que la conducta problema, ya que en esta última los niños no necesariamente tienen dificultades para aprender o atención dispersa, por el contrario en ocasiones su desempeño es bueno, su comprensión también, pero su conducta indeseable opaca y demerita su potencial cognitivo a los ojos del profesor, no porque carezca de él.

Por otro lado, los niños con trastornos de conducta tienen una alta incidencia de padres o de familias disfuncionales, con manifestaciones de hostilidad y baja socialización entre los miembros, especialmente los padres o adultos a cargo del niño.

Así, podemos definir la conducta problema como una gama de manifestaciones como hostilidad, conducta agresiva, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, peleas constantes, insultos, burlas, descalificación y desacato de las reglas, ridiculizar de manera agresiva los errores o indicaciones del maestro; en algunos casos donde las hostilidades han creado círculos de agresión, se observa defensa, venganza; puede observarse también una cierta premeditación o planeación para las interacciones hostiles o agresivas, revanchas o venganzas... dentro de una dinámica de *me hacen-les hago*, que se califica a veces de manera unilateral, para desventaja del niño en cuestión, es decir, se le castiga cuando hace, pero no se castiga o no se evalúa de igual forma a los que le *hacen*. Aunado a ello, las condiciones familiares y emocionales que acompañan al niño con conducta problema son generalmente adversas y disfuncionales.

Oposicionismo desafiante

Esta manifestación conductual se asocia con desajustes en la vida familiar, escolar y social del niño. Baum (1993), citado por Solloa (2001), indica que a este concepto también se le conoce como negativismo desafiante, esta alteración se caracteriza por una serie de actitudes y conductas perturbadoras recurrentes de oposición y desafío al adulto.

La Organización Mundial de la Salud (CIE-10) define que se presenta bajo un patrón de conducta hostil, desobediente, altanera y de reto a las figuras de autoridad, sin embargo, no llega al punto de atentar contra los derechos o la integridad de los demás.

En ciertas etapas del desarrollo infantil la conducta oposicionista es normal, por ejemplo, entre los 10 y 11 meses de edad, cuando el bebé es capaz de alimentarse usando sus manitas se opone al uso de la cuchara, o entre los ocho y nueve meses cuando ha aprendido a reconocer los rasgos faciales de mamá y papá, se va a oponer a ser abrazado o cargado por un extraño.

El desarrollo de la autonomía lleva consigo un oposicionismo natural a la dependencia o sobreprotección que a veces los padres alargan durante la crianza del hijo, este oposicionismo es sano y necesario para que el niño o el adolescente se afirmen como tales. Sin embargo, aquí nos referimos al oposicionismo como exceso, como conducta indeseable y repetitiva, como medio para expresar frustraciones, necesidades y carencias emocionales.

Pueden diferenciarse dos tipos de negativismo el pasivo y el activo, el primero se caracteriza por indiferencia, apatía y desobediencia evasiva ante las indicaciones del maestro o del adulto, por ignorar a quien le da una indicación, se llama también actitud de brazos caídos pero sin llegar al desafío, agresividad u oposicionismo, incluso puede decir que sí a todo, simplemente no lo realizará en su momento, difícilmente entra en discusiones.

En el oposicionismo activo, el niño confronta, se opone, reta y desafía al adulto, negándose abiertamente, acompaña la discusión con agresividad, resentimiento y enojo.

Las condiciones familiares que acompañan este exceso conductual generalmente son figuras paternas y/o maternas altamente preocupadas por el control (el poder). Algunas investigaciones recientes (R. Gavrietes, 1991), asocian este trastorno con depresión materna; en concreto el oposicionismo desafiante se asocia, por lo general, con figuras de autoridad que tienden a ejercer fuerte control y poder sobre el niño, en la escuela, prácticas educativas duras, incongruentes y negligentes; también ha servido como pronosticador, pues en Estados Unidos, Huesman (1991) refiere que los niños que tienen este trastorno en la infancia tienden a presentar problemas antisociales, violaciones a la ley, agresión doméstica y problemas de tránsito.

Conducta agresiva/violenta

La agresividad es un atributo humano, se manifiesta todos los días, es un tema que no pretende ser agotado sin embargo, para contextualizar se mencionará que así como en su momento la agresividad ha sido un impulso para la sobrevivencia humana, también se sabe que actualmente es una condición extrema que causa estragos en la convivencia social de las personas. El bombardeo de los medios de comunicación y los modelos socialmente valorados

corresponden a sujetos agresivos, sobrevalorados, admirados por su conducta violenta, intransigente e incluso ególatra.

La conducta agresiva se presenta cuando alcanza estatus de inadaptación, inadecuación y daños a la integridad de los otros; la agresividad genera relaciones destructivas e interacciones violentas que ponen en riesgo físico y social a los protagonistas. La conducta agresiva es de las que se mantiene más estable o fija a lo largo de la vida, es difícil erradicarla pues los agentes o factores que las mantienen y alimentan son diversos, bien arraigados; sin embargo, este tipo de conductas que se manifiestan en edades tempranas colocan en un grave riesgo y vulnerabilidad al menor, frente a la delincuencia, las drogas, violaciones y pandillerismo, a violencia intrafamiliar y a la reproducción de modelos violentos en sus generaciones posteriores.

La conducta agresiva del niño se asocia con diversas formas de agresión a su persona (verbal, física, psicológica), generada principalmente por la figura paterna-materna, por la inconsistencia en los correctivos y la desproporción e incongruencia de los castigos. Las agresiones pueden ser de tipo activo o pasivo; las primeras se observan fácilmente, mientras que la agresión pasiva es casi imperceptible. La conducta agresiva o pasiva violenta se asocia con modelos de autoridad agresivos, estos pueden ejercer agresión activa sobre el niño.

MANIFESTACIONES CONDUCTUALES DEL NIÑO HIPERACTIVO/HIPERQUINÉTICO ASOCIADO AL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN (TDA)

Estudios realizados con niños hiperactivos aportaron una serie de rasgos conductuales o características que estos niños presentan (Velazco Fernández, 1997).

- a. Actividad constante.
- b. Irritabilidad.
- c. Baja tolerancia a la frustración.
- d. Conducta temeraria.
- e. Conducta destructiva.
- f. Berrinches.
- g. Labilidad emocional.
- h. Hiperactividad verbal.
- i. Lapsos cortos de atención.
- j. Bajo rendimiento escolar.
- k. Nivel intelectual normal y a veces superior.
- l. Desobediencia patológica (esta característica suele ser determinante pues se asocia con alteración neurológica).

La diferencia: La desobediencia patológica

Una diferencia casi determinante entre la hiperquinesia con base en la disfunción neurológica y la hiperactividad por mala crianza es la *desobediencia patológica*, término instaurado por Velazco Fernández.

¿En que consiste la desobediencia patológica?

Es la conducta que presentan los niños hiperquinéticos asociados con disfunción neurológica, que desobedecen las reglas o las órdenes del adulto o de la figura de autoridad relevante para el niño, de manera significativa e indiscriminada, reincidente y sin el menor intento de evitar los castigos que siguen a esta desobediencia.

A diferencia de los niños hiperactivos que no están asociados a la disfunción neurológica, estos pequeños reinciden en la desobediencia, a pesar del castigo, sea éste físico, verbal o de privación de satisfactores.

Para fines prácticos como ya se ha mencionado, un niño *hiperquinético* es el que presenta TDA asociado con disfunción neurológica, en contraste con el niño *hiperactivo* cuyo TDA no se encuentra ligado con disfunción neurológica sino con inadecuadas pautas de crianza, al presentar esta desobediencia patológica, se convierten en los niños eternamente castigados, regañados y generalmente rechazados en la escuela y también en la casa.

¿Mala crianza o disfunción neurológica?

A manera de ejemplo, presentamos el caso de Lalo y Toño. Lalo tiene un diagnóstico de hiperactividad, pero no se encontraron indicadores de disfunción neurológica en sus estudios, tiene atención dispersa en las actividades escolares, pero en actividades de su agrado es capaz de enfocarse y mantenerse atento y motivado; en casa se observan inconsistencias en las pautas de crianza, premios y castigos incongruentes con sus conductas, figuras de autoridad confusas y también desobediencia, pero, ¿cómo descartar que *no* se trata del rasgo de *desobediencia patológica* que acabamos de describir?, la diferencia es sutil pero determinante.

A Lalo le ordenaron que no le pegara más a su hermana menor, de volver a hacerlo le darían dos *buenas* nalgadas; La1o le pegó a su hermana y la madre le cumplió, dándole dos nalgadas, Lalo lloró y se enojó por ello, al día siguiente, le advirtió su madre que si volvía a pegarle a su hermana entonces le pegaría con el cinturón, con ello La1o tuvo dos opciones y las consideró: por un lado, podría pegarle a la hermana a escondidas para no ser visto y así evitar los cinturonzos, por el otro no hacerlo, pues la amenaza estaba en pie; Lalo eligió pegarle a la hermana cuando la mamá no estaba, así evitó el castigo y el dolor. El poder discriminar dónde, cómo y cuándo desobedecer, para evitar consecuencias desagradables o dolorosas es una habilidad mental, es anticipar y asociar causas y efectos, si no existe disfunción neurológica es de esperarse que el niño puede pensarlo, por lo que no presentaría la *desobediencia patológica*, se trata efectivamente de un niño hiperactivo por pautas de crianza o sea, malcriado.

En el caso de Toño, también le ha pegado a su hermana menor y su padre le amenazó con darle dos nalgadas si lo volvía a hacer, Toño le pegó de nuevo a la hermana y las nalgadas no se hicieron esperar, Toño lloró y prometió no volverlo a hacer, ¡más te vale exclamó el padre, la próxima vez serán cinturonzos!, la promesa de Toño de no volverlo a hacer era sincera, sin embargo en el momento menos pensado y frente a sus padres vuelve a golpear a la hermana, los cinturonzos caen en su trasero y su pequeña espalda, Toño llora y se queja, el padre lo amenaza

nuevamente ¡le vuelves a pegar y te daré ahora con el cucharón de la cocina!, el niño se atemoriza y promete nuevamente no volver a hacerlo. Al día siguiente, intempestivamente Toño es sorprendido golpeando a su hermana ¿No entendiste, verdad? dice el padre transformándose por la cólera, ¿Me estás retando?, pues toma tu merecido, ya son cucharazos, jalones, cinturonzos y toda la gama de castigos físicos que sabemos puede tener a la mano un adulto al perder el control.

Toño presenta desobediencia patológica, seguramente hiperquinesia y TDA con base en una disfunción neurológica.

Esta desobediencia patológica, Toño la presenta, Lalo no... ¿trágico verdad?

Es importante distinguir o descartar cuándo estas conductas tienen un trasfondo neurológico, pues de eso depende la manera de abordar o intervenir para mejorarla.

Cuando el niño presenta conductas problema, sin una base de disfunción neurológica, es decir que al parecer sus manifestaciones están ligadas a las inadecuadas pautas de crianza, o en pocas palabras es un niño malcriado, la forma, de intervenir entonces cambia, básicamente se prescinde o se elimina el uso de medicamentos y se orienta a modificar las formas de interacción en el grupo escolar y preferentemente en el grupo familiar.

Actualmente los estudios sobre los excesos conductuales han evolucionado y enriquecido notablemente el campo educativo, existen numerosas investigaciones también las investigaciones se enfocan en la falta de actividad o déficit conductual, es decir, en las conductas de aislamiento, poca interacción e introversión que algunos niños presentan y aunque no causan los mismos estragos que la hiperactividad, la conducta agresiva y/o la conducta negativista desafiante, también se han de considerar susceptibles de modificación.

El niño agresivo primero fue agredido, si no... ¿dónde aprendió a agredir?

En este punto seguramente recordarán la carita de su alumno o de su ex alumno, sí, ése al que todos ya le temían, el que se quedaba solo cuando se indicaba trabajo por equipos, sufría rechazo; y de aquel otro que terminaron por cambiar de escuela pues ya nadie lo soportaba.

Ya recordando, profundicen ¿alguna vez investigaron cómo vivía ese niño?, ¿cómo lo corregían sus padres?, ¿qué tipo de castigos le aplicaban desde pequeño?, ¿era objeto de algún tipo de abuso?, ¿estaba atendido? Esas preguntas orientan hacia una explicación más lógica de su inadecuado e intolerante comportamiento. ¿Nunca pensó que el niño estaba enojado, decepcionado de su familia, menospreciado u obligado a ser agresivo y mal portado? Si lo averiguó, ¡bravo!, si nunca lo supo... bueno, no todo se ha agotado todavía, si es todavía su alumno merece una oportunidad, póngase a estudiar. Si lo cambiaron a otra escuela, tómelo como experiencia de aprendizaje y nunca propicie o contribuya a la expulsión de un alumno sin antes haber agotado todas las alternativas de intervención.

Y temo decepcionarle al decir que las opciones de intervención son infinitas, siempre habrá una nueva y diferente para aplicar. El cuestionamiento que surge aquí es si realmente ya no hubo más que hacer para mejorar la conducta o mejor dicho, para componer la interacción del grupo con ese niño, recuerden que no estamos hablando de un niño aislado en una caja que tiene problemas de conducta, sino de un niño que forma parte de un grupo y que dentro de esa dinámica grupal existen formas hostiles e inadecuadas de relacionarse entre todos

los protagonistas: el niño-el grupo, el maestro-los padres del niño-los padres de los otros niños.

La perspectiva cambia, no es el único y se tiene que reconocer que todos los participantes aportan su granito de arena, para que las conductas aparezcan en el aula, o en el patio escolar, seguramente lo mismo opera en la casa del alumno, ha sido agredido de diversas maneras en casa y ahora está siendo agredido también en el aula, por ello asume que agredir, molestar, desobedecer, es algo cotidiano para él.

Cuando los problemas conductuales no se resuelven, si bien terminan con la expulsión del alumno, este hecho tiene implicaciones negativas y complejas.

¿QUÉ OCASIONA LA CONDUCTA PROBLEMA EN EL AULA?

Los teóricos del aprendizaje social como Bandura (1974) han aportado los fundamentos para afirmar que las conductas infantiles, en general se inician, se sostienen y se incrementan a partir de las consecuencias que ellos observan en su entorno, la imitación desempeña un papel importante en estos aprendizajes.

La conducta problema no es un fenómeno aislado, inusitado o unilateral. Es el resultado de múltiples factores y de toda una dinámica grupal.

Los modelos de un niño generalmente son sus padres y los adultos que le rodean, las reacciones de dichos adultos ante las diferentes conductas que los niños presentan pueden incrementarlas, reforzarlas o eliminarlas por el contrario, si no encuentra reacción ante ellas.

En otras palabras, el berrinche de la niña de cuatro años es consecuencia de que aun sin darse cuenta, el padre o madre le ha enseñado que con ello logra objetivos y satisfactores, la reacción ante ese berrinche lo sostiene y aún más, lo alimenta sobre todo si la reacción finalmente es darle lo que pide, desde el pequeño juguete hasta la mirada, las palabras, los gritos, las nalgadas, todo ello sirve de estimulante para sostener el berrinche, el niño entra en la situación, "he de obtener una ganancia, aunque sea tu atención, tu tiempo o tu enojo en público".

En el aula sucede lo mismo, las reacciones del grupo ante las conductas indeseables de uno de los alumnos, las mantiene y refuerza.

Las conductas indeseables no nacen, se hacen

El niño agresivo recurre a golpear al otro porque en algún momento aprendió que pegar es la forma de obtener satisfactores (atención, convivencia con otros, juguetes, estatus en el grupo, etc.) ¿Y qué decir de los factores exógenos?, el incesante bombardeo de los medios de comunicación que descaradamente apoyan, refuerzan y celebran la conducta violenta. Pero hay un agregado más: la conducta del educador, pues resulta que también tenemos nuestro paquetito de conductas hostiles, solemos gritar, solemos descalificar, sabotear y excluir a ese niño, claro, imposible caer en el extremo de agredirlo físicamente (aunque sabemos de colegas que sí lo practican), sin embargo nos especializamos en otra gama de formas de agresión al niño, como la indiferencia, la omisión, el chantaje, el silencio y aunque el desempeño académico del infante sea bueno o al menos aceptable, algunos educadores descalificando al niño; eso es revanchismo, abuso y no tiene una función educativa por ningún lado, resulta antipedagógico y contrario a la normatividad educativa (véase acuerdo secretarial 200 de 1994 de la Secretaría de Educación Pública).

El maestro y el incremento de las conductas problema

El asunto es complejo, el aula se convierte en un campo de batalla; llega un momento en la dinámica del grupo escolar en que ya no se sabe quién es el *verdugo* y quién es la víctima. El profesor se ubica al nivel del menor y empieza una inútil, desgastante y ridícula lucha de poderes en la que puede adivinarse quién pierde dicha batalla, así es, el docente, el adulto, el que estudió acerca de los niños, el que le triplica la edad del niño, él o ella es quien pierde el juego y su figura de autoridad queda en tela de juicio.

Resulta gracioso y preocupante a la vez cuando el psicólogo (a) visita el aula para observar al energúmeno mal portado y la docente con gran convicción invita a la imparcial observación: "obsérvalo, mira, ya está maquinando, algo va a hacer, me lo hace a propósito, ya es algo personal, ¡con su mirada me está retando!, ¿lo ves?, pero ya verá", lo sorprendente es la facilidad con que nosotros los educadores nos enganchamos en el juego y cuando ya no hay escapatoria entonces recurrimos a la aniquilación del niño problema, a violentar más su situación, a iniciar un complot o a convertirlo en el típico niño pelota *parchada*; sí, aquel que es expulsado o enviado a otra escuela, consecutivamente, sin solucionar o intervenir frontalmente en el problema (el *síndrome del niño pelota parchada*). Resulta cuestionable que precisamente su maestra sea quien dañe la reputación e imagen de su alumno frente a otros adultos.

LOS GRAVES ERRORES AL INTENTAR RESOLVER LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL AULA.

En el afán de eliminar la conducta problema, las hostilidades y llegar a una armonía en el ambiente aulico los profesores recurren a ciertas prácticas comunes que no por comunes resultan adecuadas sino por el contrario, traen repercusiones negativas e irreversibles en algunos casos. Algunas de ellas son:

- La aniquilación pasiva.
- La violencia que genera más violencia.
- El complot.
- *El síndrome del niño pelota parchada (SNPP)*.

La aniquilación pasiva.

Este concepto se refiere a esa gama de actitudes descalificadoras, si bien no violentas, por parte del maestro o del grupo que poco a poco anulan al niño y marginan su participación; el ignorarlo, exhibirlo frente a otros, compararlo con los niños buenos, no llevarlo a la excursión, no dejarlo usar las computadoras, no invitarlo a la fiesta de algún compañero o dejar al descubierto sus debilidades, entre otras. Si tiene problemas en la pronunciación, pasarlo al frente a hablar y exigirle una perfecta pronunciación o dejar que otros se burlen de él. Si alguna vez lloró, o si alguna vez se lastimó, el traer la experiencia pasada al presente y exponerlo a la crítica es también aniquilamiento de su imagen, de su reputación, es un golpe bajo a su autoestima. La aniquilación puede darse de parte del educador o de parte del grupo, en ninguno de los casos es permisible tal situación.

La facilidad con que puede aniquilar la frágil estructura emocional y cognitiva de un alumno, sin tener siquiera que levantarla voz. Atentar contra la imagen y reputación de un niño es una verdadera trasgresión, tal como se señala en el artículo 16.

"Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación... 2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques".

La violencia que genera más violencia

Le suena algo familiar: ¿él te pegó?, bueno, ahora tú le vas a pegar frente a todo el grupo, para que aprenda a no pegar y cada uno de los que les ha pegado van a pasar aquí a pegarle de regreso, ¡así aprenderá!. Se necesita estar verdaderamente desesperado (desquiciado) por la mala *conducta* de un alumno, o peor aún, deben haberse agotado la cordura, los conocimientos, las estrategias y los principios de la educación, para que una educadora (modelo de comportamiento para sus niños) recurra a tales tácticas, pensando ingenuamente que así va a corregir al "incorregible", cuando lo único que está generando es que los demás niños piensen que la venganza, la revancha y el ridiculizar por medio del maltrato físico es la manera de resolver conflictos.

Con este proceder, el profesor otorga validéz al hecho de agredir o castigar físicamente, es un sano espectáculo como en el antiguo circo romano, explotar el morbo y los instintos salvajes de los pequeños espectadores, hacer escarnio del árbol caído es la estrategia adecuada. ¡Qué falta de creatividad!, y ¡qué infancia tan turbulenta! (la del adulto, claro).

Invito a que imagine el pensar, el sentir y el consecuente actuar del niño en cuestión: enojo, rabia, cólera, impotencia, sed de venganza, y sobre todo una lápida enorme de resentimiento social... ¿Saben cuándo va a olvidar esa escena el alumno?, ¿qué hacer entonces?, no desesperemos, existe la posibilidad de evitar o enmendar lo descrito.

El complot

Otra de las más comunes y fallidas tácticas para acabar con las conductas problema del niño en su aula es el complot y se dice fallida porque aun cuando aparentemente la escuela o la educadora podrían decir con gran alivio: ¡ Uff !, al fin se cambió de escuela y salimos del problema, esto es cuestionable, esa actitud es un vestigio del pensamiento mágico de los niños del que Piaget (1978) nos describe magistralmente, cuando creen al año o dos años de edad que el no ver más el plato de sopa que no les gusta, indica que ya no existe y que salieron del trago amargo, pero cuando el docente cree que al expulsar al muchacho "inorregible" terminó con el problema educativo, también es una falacia, tan mágica e infantil como la del niño de uno o dos años.

¿Quiénes forman parte del complot cuando quieren excluir, expulsar o elegantemente canalizar a un mejor servicio educativo a un alumno con "conductas problema"?

Todos, cuando se lo proponen, pueden involucrarse en ese complot, desde el maestro del niño, los compañeros del grupo, los padres de familia del grupo, algunos docentes y en casos extremos, el directivo y la comunidad de padres de familia; no es un secreto que los padres rechazantes han acudido a los medios de comunicación para presionar y lograr la expulsión del alumno.

Por ejemplo, la educadora (or) detectan que un niño presenta este tipo de conductas disruptivas, agresivas y/o indeseables en el grupo, que no obedece pese a los correctivos que han impuesto, entonces, registra estos episodios y muestras de mala *conducta*, anota en su libreta de reportes, manda recados a

casa, castiga al menor, lo reprende sin resultado y surge cierta impotencia al no haber mejoría; proyecta ese enojo y molestia a los otros niños, de tal forma que los otros empiezan a provocar, estimular, alimentar las conductas indeseables del primero, incluso agrediendo, lo cual se dispara en conductas cada vez más perturbadoras de la disciplina, agresiones verbales, físicas a sus compañeros; el docente interpreta como *inusitadas, intempestivas*, sin motivo aparente, y además *intencionales*.

Así, el círculo vicioso de agresividad, frustración, etiquetamiento, rechazo y más agresividad se inicia sin posibilidad de evitarlo y por lo tanto la educadora (or) no logre controlar las hostilidades y arremete contra el implicado, empieza a dar instrucciones de que nadie le hable y nadie juegue con él, los alumnos siguen la indicación, y lo comentan en sus casas, luego viene la actuación de los otros padres de familia, quienes exigen a sus hijos no jugar y no hablarle al niño problema, en estos niveles, el niño es conocido en la dirección donde después de varios intentos para que asista al psicólogo, no consigue mejorar las relaciones y las conductas en el aula y ahora también en el patio de juegos. Madres de otros grupos se han quejado ya de él, quienes por cierto también han ordenado a sus hijos no jugar con ese niño, no falta la madre que aborda al alumno en plena calle, le reclama o lo jalonea por haberle pegado a su retoño.

El niño, aterrado por los enfrentamientos ahora con personas adultas solamente busca expresar su caos emocional, pide a gritos ayuda, tiene miedo de todos, lo manifiesta portándose mal, agrediendo, pero nadie le entiende, el complot sigue su curso.

Las otras educadoras previendo que les toque como alumno en su siguiente año escolar, apoyan la idea de canalizarlo a otra escuela ya que es un verdadero problema, los padres y los alumnos están ya atemorizados y predispuestos a lo que el pequeño "vándalo" pudiera dañarles... La "psicosis" ya es colectiva.

El director, avasallado por la cascada de quejas y demandas de otros padres y apoyado en los reportes *pedagógicos* y de *conducta* que la educadora sugiere, indica, orillando a los padres de familia para que por iniciativa propia y sin *ejercer presión* alguna, decidan cambiar a su hijo a otro jardín de niños porque ahí va a estar "mejor", sin ataques de los demás, augura el director.

El problema no se solucionó, el niño no recibió la ayuda que pedía a gritos, no se intervino en el aula, no se eliminaron las etiquetas, no se reparó su autoestima y no se socializó el conflicto al interior del grupo para definir las estrategias y actuar como corresponsables, y seguramente eso tampoco sucederá en el otro jardín.

El complot tuvo éxito, pero el problema no tuvo solución. Al paso de los años y con visión futurista, ese alumno o ex alumno estará engrosando las estadísticas nacionales de delincuencia juvenil, porque además no se detiene ni se aminora la carga de resentimiento social. Educadoras, piensen más... expulsen menos.

El complot se repetirá constantemente hasta su edad de adolescente o adulta dando pie a lo que la Dra. Frola denomina: síndrome del niño pelota parchada (SNPP).

"El complot llega a extremos imperdonables ¿Podría usted aceptar ocupar el lugar de Paco?"

"La Comunidad escolar presiona y no conoce sobre la integración educativa."

El síndrome del niño pelota parchada (SNPP)

El síndrome de pelota parchada, surgió de una serie de investigaciones realizadas en diversos jardines de niños por la Dra. Patricia Frola y de experiencias vividas de mi parte durante largo tiempo formando educadoras observando una gran cantidad de niños y actitudes ante ellos en la realidad educativa, donde los infantes han sido catalogados o estigmatizados como problema de conductas incorregibles, violento, agresivo, mal alumno, entre otros más. Es el típico rechazado, que de complot en complot como pelota defectuosa, solo le pegan un parche y la botan de nuevo sin solucionar o comprometerse en soluciones creativas a sus dificultades.

Rasgos y actitudes del docente característicos del SNPP

Generalmente los docentes que provocan el síndrome de pelota parchada tienen una personalidad, poco flexible, son intolerantes a lo diferente, además que sus problemas personales lo inquietan es totalmente rígida en sus percepciones y decisiones e irritable ante las conductas disruptivas de los otros, pero se prestan a acreditar las opiniones de sus compañeras de trabajo sobre el niño o niños que presentan conductas socialmente no deseables y llegan a la conclusión de que el niño no tiene remedio por no aceptar que sus estrategias de intervención en el aula, su creatividad, iniciativa, compromiso y espíritu de investigación no le sirven o simplemente no tiene tiempo para su atención, por otra parte pueden sentirse impotentes ante los problemas que ese niño les ocasiona en el aula, esta impotencia y frustración generan rechazo y ese rechazo se trasmite al resto de los alumnos, como se hace en el complot.

Lo cierto es que a ese niño no lo quieren en el Jardín, apuntando a que ese niño tenga que cambiarse a otro jardín de niños siendo la salida más viable desde el punto de vista de la educadora que lo comunica a la directora los "múltiples intentos que ha realizado para "solucionar" el problema, siendo una falsa salida que se escuda en su incompetencia y falta de conocimiento de cómo resolver sin agredir al niño.

La directora intenta algunas tácticas, como hablar con los padres, sugerir apoyo externo, en fin, estrategias que no están al alcance de la familia o que solamente se dirigen al niño, no a su familia, ni a su grupo escolar o a los padres de los otros niños del grupo. El resultado es el mismo, los padres no encuentran otra salida (o más bien así se les induce a creer), que cambiarlo a otro Jardín de niños, donde puede ser se repita la misma historia y si tiene suerte puede ser se favorezca por encontrarse con una educadora comprometida con su trabajo y logre le ayude, que sería sano para el pequeño.

O bien botar de escuela en escuela como una pelota a la que solamente se le pega un parche y se le patean para que la cachén en otra escuela, hasta que llegan a la secundaria, corregidos y aumentados en resentimiento social.

El docente debe analizar que muy probablemente ese mismo niño cuando crezca y con la fuerza de la juventud en sus manos, podría ser el mismo que le robe su automóvil, lo asalte en la calle.

EL GRUPO Y LA COMUNIDAD ESCOLAR EN EL INCREMENTO DE LA CONDUCTA PROBLEMA EN EL AULA

Tradicionalmente se piensa que los niños problema actúan premeditadamente para hacer imposible el trabajo áulico y agredir a la educadora, en lo que no se piensa es en lo realmente le esta sucediendo al niño porque actúa así y no nos percatamos de que detrás de las conductas indeseables de un niño encontramos un conjunto de situaciones casi imperceptibles, algunas en la categoría del lenguaje corporal, expresiones faciales, gestos, muecas, ademanes, etc.; ciertas interacciones entre los niños, reacciones, actitudes que refuerzan, mantienen y exacerban dichas conductas, es decir, que la dinámica del grupo desencadena una serie de conductas hostiles entre el niño y el grupo y otros miembros de la comunidad escolar.

Es necesario contar con estrategias, que sistemáticamente produzcan cambios, no solamente en las conductas problema del niño, sino en el resto del grupo. Para que esto suceda es importante que la educadora cambie su actitud ante los niños, puesto que es la conductora del grupo, la líder, la adulta. Las educadoras que piensan que con expulsar al niño resuelven el problema, es una falacia no es así, pueden estar apoyando a que logre dimensiones mayores, además de que están evadiendo su responsabilidad y arrojándolo a agudos problemas de la comunidad circundante, como el pandillerismo, delincuencia, adicciones y más rechazo; sin el sentido de pertenencia a ninguna escuela, sin arraigo escolar y con su derecho a salvaguardar su reputación hecha trizas. Resulta poco ético e Ingenuo pensar que "el problema" se ha resuelto, para que se resuelva la educadora quien pone el ejemplo debe dejar de etiquetar al alumno y propiciar en el grupo la aceptación de lo diverso.

Las etiquetas y la autoestima

Existe investigación reciente que afirma que los niños estigmatizados o catalogados en su grupo escolar como problema, tienden a presentar muy bajos niveles de autoestima que el resto del grupo. Bermúdez (2000) realizó una investigación sobre la baja autoestima en niños diagnosticados con TDA, unos con hiperactividad, impulsividad, agresividad y otros solamente con la atención dispersa pero sin excesos conductuales; encontró en ambos grupos un cuadro de baja autoestima, sin embargo, los niveles de autoestima van descendiendo conforme el niño presenta hiperactividad, impulsividad y agresividad. Existe una relación entre la etiqueta que se le adjudica a los niños y su grado de baja autoestima. Un estudio realizado por Krueger y Kendall, (2001), citado en Vides (2005), refiere que los niños catalogados con problemas de atención, hiperactividad, impulsividad o agresividad se autovaloran negativamente: se definen impopulares, poco queridos, emocionalmente frágiles, cambiantes y de fácil auto-descalificación, les cuesta trabajo evaluar sus fallas sin auto-castigarse, también les resulta muy difícil ponerse en el lugar de otro, a veces parecen arrogantes o fanfarrones como mecanismo de defensa a su fragilidad y baja autoestima, en general son niños menos felices que sus pares de la misma edad.

Según las investigaciones una de las áreas del desarrollo infantil que más se impacta cuando al niño o al grupo escolar se le recrimina por su mala conducta es también el concepto de sí mismo, la auto-confianza y las expectativas futuras de vida.

Los niños considerados con problemas de conducta, como hiperactividad, agresividad en el aula, inatención, impulsividad y/o conducta violenta se valoran a sí mismos de manera negativa, se auto-describen con más problemas, impopulares, poco aceptados y menos felices que los otros de su edad, al llegar a la

adolescencia, generalmente sus expectativas son bajas respecto de su futuro académico e incluso laboral y fácilmente se desmoralizan.

Cuando la educadora no toma en cuenta que las conductas inadecuadas o agresivas de un niño tienen un trasfondo emocional y son reforzadas de alguna manera por la dinámica del grupo, entonces se le etiqueta como niño problema. Aquí es pertinente hacer una importante distinción entre niño problema o niño con conductas problema.

No es lo mismo decir niño problema que niño con conductas problema; en el primer caso pareciera que el niño, en su totalidad es un problema, que no tiene ningún atributo positivo y todo él es un problema; eso crea un estigma sobre el niño porque le trae desprestigio y un bajo estatus en su grupo.

En el segundo caso, un niño con conductas problema expresa que antes que nada es un niño y que en determinadas circunstancias presenta ciertas conductas problema, pero tiene, a pesar de todo, características positivas, tiene cosas buenas como cualquier niño. A estos pequeños se les adjudica la etiqueta de indeseable, rechazado, niño malo, intolerable, hiperactivo, niño burro, niño TDA, etc. Se le suspende frecuentemente o se le excluye de algunas actividades, algunas veces justificada otras injustificadamente. (Aunque bajo los nuevos conceptos de integración y aceptación de la diversidad no puede justificarse la exclusión de algún niño de las actividades grupales bajo ninguna circunstancia.) Si la educadora no evita el etiquetamiento, es posible que la transmitan a los otros alumnos creando un círculo vicioso de interacciones hostiles, pero ahora por parte del grupo hacia el niño rechazado, permitiendo y apoyando la discriminación estableciéndose conductas agresivas y hostiles entre ellos. Por lo que es importante buscar estrategias para romper los rechazos, hostilidades y malas conductas, pero sin recurrir a la exclusión escolar.

El estatus, las jerarquías, los grupos de poder y la autoestima dañada en el grupo

¿Qué sitio ocupa el niño con conducta problema dentro de su grupo?, ¿en qué subgrupo cabe?, ¿algún equipo lo incluye?, ¿tiene alguna jerarquía en el grupo?, ¿simplemente el grupo y/o el maestro lo minimizan, lo excluyen, lo rechazan?

La autoestima se construye en el terreno de las relaciones interpersonales, después de la familia, el ambiente escolar es donde el niño continúa desarrollando su propio concepto de sí mismo, su identidad, a partir de las informaciones que recibe en la escuela, lo que le dicen sus compañeros, lo que le expresa su educadora, la manera en que percibe su desempeño en relación con los demás y sobre todo el estatus que ocupa al interior del grupo entre sus iguales, es por ello que el grado de aceptación o rechazo que el niño observa hacia su persona es un pronosticador importante de su desarrollo emocional, cognitivo y social en el futuro (Musito y Cava, 2000, citado por Vides, 2005).

La investigación de Maag Vasa, Reid y Torrey (1995) establece que existen en los grupos tres niveles sociométricos, a partir del estatus social o jerarquía que cada niño ocupa en el grupo escolar desde las percepciones y afirmaciones del resto de ellos. Así, encontramos:

- Los niños populares. Aquellos que el grupo evalúa como los preferidos, los que son apreciados y a la mayoría gusta de su presencia, actitudes y expresiones.
- Los niños rechazados. Se les valora negativamente pues son percibidos por sus pares como agresivos, peleoneros, hiperactivos, que no

acatan las normas sociales, desorganizan el grupo, entran en conflicto con los maestros, aquí entran entre 10 y 15 % de los alumnos de un grupo.

Ante esto, puede afirmarse que la estigmatización, el prejuicio y las actitudes descalificadoras del adulto o del grupo hacia un niño, impactan negativamente en la imagen que se forja de sí mismo, su autoestima, su sentido de pertenencia, su apego escolar y su grado de bienestar.

- Los niños ignorados. Obtienen puntuaciones bajas en lo positivo y en lo negativo, se caracterizan por ser tímidos, introvertidos, es decir, con déficit conductuales.
- Los niños controvertidos. Reciben valoraciones extremas, mientras unos los catalogan como populares, temerarios y cooperadores, otros los consideran indeseables, rivales y negativos. Aquí se ubica aproximadamente 5 % del total del grupo.

La gravedad de esta situación es que estas características serán la base para su desempeño y las actitudes que adopten en edades posteriores.

Al hacer el seguimiento de niños con estatus de rechazados, se ha encontrado que crecen con mayor dificultad para adaptarse al ambiente y a situaciones nuevas, difícilmente toman retos y se desmotivan fácilmente. Por ello, vale la pena contar con herramientas grupales para mejorar las interacciones en lugar de expulsar o canalizar a los niños a dependencias de apoyo como CAPEP, o administrar medicamentos innecesarios, o bien cambiarlos de Jardín de niños, no es posible que por negligencia se realicen acciones incorrectas por lo que es eminentemente necesario que las educadoras se capaciten al respecto para evitar estas arbitrariedades, por esta razón se pone de manifiesto, el cómo poder corregir estas anomalías por medio del Círculo Mágico.

El Círculo mágico: principios, competencias y el paso a paso para iniciarlo.

Los problemas de conducta en el aula pueden representarse como un ciclo donde interactúan diferentes elementos de la dinámica del grupo: el grupo, el niño, el docente, las conductas hostiles, las conductas de rechazo, las actitudes excluyentes, la presión de los padres, del cuerpo docente, entre otros.

Al mismo tiempo, se requiere de intervención psicopedagógica en el aula; el Círculo mágico es la propuesta idónea, pues su aplicación está sustentada en principios integradores y derechos universales de todo niño.

A continuación se describirá en qué consiste la técnica de intervención psicopedagógica el Círculo mágico, así como los principios integradores que lo sustentan: el principio de pertenencia, el principio de permanencia, el principio de apego escolar y el principio de corresponsabilidad.

A su vez, se señalará la manera en que el Círculo mágico favorece ciertas competencias docentes y competencias para la vida del alumno. Por último, se presenta la puesta en marcha de la técnica, los pasos, objetivos, consignas, las reglas y los tiempos para iniciar su aplicación. Así que... ¡manos a la obra!

¿QUÉ ES EL CIRCULO MÁGICO?

El Círculo mágico (CM) es una estrategia de intervención psicopedagógica grupal que puede utilizarse para socializar en el grupo situaciones de conflicto, especialmente las conductas problema (excesos conductuales, como hiperactividad, conducta agresiva, conducta violenta, negativismo desafiante; déficit conductuales como conducta introvertida, aislamiento, etc.) con el fin de generar alternativas de solución por parte de los miembros del grupo; promoviendo actitudes de tolerancia, aceptación y respeto a la diversidad, fortaleciendo los principios educativos de permanencia, pertenencia, corresponsabilidad y apego escolar, ante las manifestaciones conductuales hostiles, inadecuadas y/o adversas de uno o varios miembros del grupo.

El CM se sustenta en principios integradores y valores universales. El trabajo cotidiano en los jardines de niños permite observar la manera en que se interrelacionan las acciones, las intenciones, los aprendizajes, los modelos de comportamiento, las actitudes y las resistencias a los cambios. Cuando preguntamos por qué la integración educativa no logra consolidarse en nuestro sistema, se encuentran numerosas respuestas en el día a día de la vida escolar, así como situaciones diversas comunes, tan de costumbre que a la mayoría les resultan invisibles, las actitudes inflexibles, la resistencia a la mejora, la falta de conocimiento sobre los modelos integradores, las imprecisiones al aplicar la normatividad, la recurrencia de tácticas arraigadas e incluso antipedagógicas, retrógradas y en muchos casos prácticas de transgresión abierta y frontal a la integridad de los alumnos. Es común observar cómo en nuestros Jardines se llega por una vía muy corta y a la menor provocación a la canalización, a la derivación, a la expulsión, a la exclusión y consecuentemente a la violación del derecho universal e inalienable que tiene todo niño a ser escolarizado, educado, a sentirse pertenecido, apegado a su escuela y a vivir en corresponsabilidad con sus pares y con sus Educadoras. Cuando se margina o rechaza a un niño ya sea por su limitación intelectual, sensorial, física o por su mal comportamiento, en ocasiones se olvida que se transgreden sus derechos, se minimiza su valía, se le estigmatiza, pero sobre todo no se le permite gozar de una buena reputación y honorabilidad en su entorno. Este fenómeno es tan cotidiano que generalmente pasa inadvertido sin embargo, existe normatividad internacional que previene situaciones de esta índole:

Art. 16:

Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación en su casa y en su escuela.

El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas Injerencias o ataques.

LA ONU-UNESCO, *Declaración Internacional de los Derechos de la Niñez, Ginebra, Suiza, 1989.*

Principios integradores que sustentan al Círculo Mágico.

Los niños con necesidades educativas especiales, que presentan conductas problema agregadas, frecuentemente se encuentran en estas categorías de niños diferentes de lo esperado, que no se les da cabida en el aula, ni en el contexto escolar, mucho menos en el comunitario, muchos de ellos pueden describirse como la pelota parchada descrita anteriormente en donde, al no encontrarle ubicación porque funciona diferente, solamente se le pega un parche, se le da un puntapié y botando llega a otro Jardín y su historia se repite; al final no se integra, no se le incluye, no se resuelve su problema y nuevamente, se le pega un parche y se le

enfila para otro puntapié, acumulando en el camino frustración, sentimientos de rechazo, frecuentemente una mala reputación y vivencias de no pertenencia y sin apego a nada ni a nadie.

Los principios de permanencia, pertenencia, apego escolar, así como el de corresponsabilidad permiten, cuando son del dominio público, o del conocimiento de la educadora a reflexionar y buscar (muchas otras) alternativas antes de dañar al niño y presente alguna necesidad especial (cognitiva, conductual o física) y en objeto de exclusión, en pelota parchada, motivo de las ya contraindicadas cartas condicionadas, suspensiones múltiples y finalmente la diplomática canalización o envío a otro servicio educativo, acciones que dejan percibir el desconocimiento, la falta de creatividad y posturas rígidas frente a las necesidades de innovación del centro escolar y su comunidad educativa.

Es por ello que el conocimiento, el dominio y la aplicación de estos principios funcionan como elementos protectores, como vínculos normativos para atreverse a defender el derecho de todo niño a permanecer, pertenecer, apegarse y corresponsabilizarse junto con todos los protagonistas en su proceso educativo y formativo y se desarrolle en condiciones dignas, con eficiencia y compromiso, todo antes de una expulsión.

Los principios integradores son los protectores del niño con conductas problema.

El principio de permanencia

Bajo este principio entendemos que permanecer en el grupo, en el plantel educativo y en la comunidad escolar, donde los padres del alumno han convenido matricularlo, implica que los educadores, directivos y personal de supervisión y de apoyo, antes de pensar en cambiar al alumno que presenta necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad), tendrían que agotar todas las alternativas de intervención psicopedagógicas en su haber y aún así, si es voluntad de los padres no aceptar el movimiento de su hijo, éste deberá permanecer en el plantel, en la inteligencia de que se movilizarán los recursos de gestión institucional necesarios para lograr cambios satisfactorios, sensibilización, actualización, adecuaciones, en las situaciones problema que se están presentando.

Este principio tiene implicaciones educativas importantes, el principio de permanencia se contrapone a la deserción escolar, a la marginación del niño por sus diferencias individuales, a las numerosas exclusiones y estigmatizaciones que han sufrido generaciones de infantes en nuestras aulas, que etiquetados y marginados de la vida y del disfrute de su escuela, se fueron (o los corrieron) creyendo ingenuamente que lo mejor que podrían hacer sus padres era sacarlos del plantel.

Bajo el principio de permanencia los educadores deben enriquecer sus habilidades de manejo conductual, así como mejorar su capacidad para la conciliación, promover la comunicación asertiva y el consenso entre sus niños para la solución de conflictos; deben actualizar sus metodologías de enseñanza que están vigentes, mejorar su potencial integrador y de aceptación de la diversidad, en otras palabras deben madurar y evitar así que a la menor dificultad en ellas o en sus niños con necesidades educativas especiales, inicien el proceso sutil y maquillado de la exclusión y finalmente la expulsión del niño, en lugar de buscar estrategias de intervención en todos los niveles de la vida escolar para alcanzar una integración a la vida, en el aula y salvaguardar a toda costa su derecho de permanencia.

Desde el momento en que un alumno tiene una matrícula escolar, automáticamente se convierte en el beneficiario de todas las acciones, prestaciones, recursos materiales, financieros, humanos y didácticos de que el sistema educativo en su totalidad dispone.

De tal forma no es ético que frente a problemas de tipo conductual, cognitivo, o la presencia de alguna discapacidad o por simple antipatía, las educadoras se rindan y no generen creativamente iniciativas para defender la permanencia de su alumno. Si bien es cierto que no todos los docentes son expertos en problemas de conducta, sensoriales, o en enfermedades crónicas, no son especialistas en epilepsia infantil, o en debilidad visual, o en conducta violenta, hay algo en lo que sí lo son, puesto que para ello estudiaron, el educador es experto en niños, de modo que todos y cada uno de los sujetos que tienen a su cargo, entran en esa categoría, en la inteligencia de que son “niños” antes de tener alguna necesidad especial, sea ésta la que fuere, en otras palabras, antes de la etiqueta está un niño.

El principio de pertenencia

Este principio se explica desde las declaraciones en favor de la infancia de la ONU-LINESCO (1989) y recientemente en la Ley Nacional para la Protección de los Derechos de los Niños, las Niñas y los Adolescentes, de 2000, vigentes hasta la fecha.

El niño tiene el derecho de sentirse pertenecido e identificado con su grupo escolar, con su escuela y con su maestro.

De los vínculos que el niño y su entorno escolar construyan entre sí, depende su mayor o menor grado de solidez como persona, su valorada auto-imagen, su grado de confianza en sí mismo. El sentido de pertenencia figura también entre los llamados factores protectores contra los vicios y lacras sociales que los grupos vulnerables o en condición de riesgo deben desarrollar.

Pensemos en el caso de las escuelas donde no se promueve o se censura la pertenencia, podemos notar que la escuela y sus profesores no promueven la pertenencia cuando detectan cómo el niño diferente (aquel que tiene alguna discapacidad, o el otro que no logra aprender al ritmo del grupo), ése que presenta conductas inadecuadas (generalmente provocadas por un mal manejo de las interacciones grupales), esto lo notamos en múltiples situaciones:

- • Se le separa de la actividad grupal, sea de equipo o bien del aula (para que aprenda).
- • Se le excluye de actividades de educación física (por su enfermedad o por su agresividad).
- • Se le deja fuera del juego (por su mala conducta).
- • Se le prohíbe asistir al festejo (porque es peleonero), no lo llevan al paseo (porque tiene asma).
- • Se le lleva a la dirección (porque no trabaja).
- • Se le piden libros de ejercicios de grados inferiores al que cursa (porque *no* aprende).

En fin, existen una gama de situaciones excluyentes poco éticas, que exhiben y refuerzan su no pertenencia, situación que no permite construir una identidad y una afinidad con sus iguales, sin pertenencia a su escuela y a su grupo de condiscípulos, crece resentido y solo engruesa las estadísticas de la delincuencia juvenil.

El principio de apego escolar

El apego a la escuela es también un vínculo afectivo, cognitivo y de socialización que es posible construirse positivamente, siempre y cuando las vivencias que el niño acumula sean sanas y agradables, el apego escolar es considerado un fuerte y bien documentado factor protector contra el impacto de las múltiples adversidades que pueden atacar a un niño desde todos los ámbitos de su pequeña vida, el apego escolar es esa vacuna contra las consecuencias de:

- La familia disfuncional del alumno.
- La organización familiar caótica, que impide al niño organizar sus tiempos.
- Las dificultades para socializar y aprender.
- La falta de espacios y de tiempos para aprender en la casa.
- Los agravios de bandas y grupos que pudieran atacar al alumno en su barrio.
- El maltrato en casa.
- Los hábitos perniciosos que el niño pudiera adquirir en su contexto.
- Las malas influencias.

El hecho de sentir pertenencia y apego a su escuela, a sus maestros y a su grupo de convivencia diaria actúa como un escudo protector contra estas condiciones. Si la familia falla y no es un factor protector... un único recurso resulta ser la escuela del niño, pero si la escuela también le da el puntapié, ¿qué podremos esperar?

Principio de corresponsabilidad

Los educadores creen a veces que nuestra labor se queda dentro de los muros del plantel y tratamos de no ver más allá las consecuencias de nuestras actitudes (tanto las positivas como las negativas), éstas trascienden a los muros, a los años y se fijan en el alma de los que pasan por nuestras manos, por nuestras enseñanzas, para bien o para mal.

La corresponsabilidad es un principio que rige a la educación, somos corresponsables del proceso de cada niño a nuestro cargo, el grupo de niños es también corresponsable de generar o trastornar el sentido de pertenencia y de apego escolar.

A nivel de la comunidad somos corresponsables de aquel niño que por su discapacidad y por la poca disposición para integrarlo a las actividades cotidianas, contribuimos, sutil o abiertamente, a su expulsión y formar parte de las crecientes estadísticas de deserción escolar.

Así, el principio de corresponsabilidad es en el fondo una prueba de madurez como seres humanos, asumir el papel del adulto que ha sido contratado para educar o re-educar mentes en formación.

La corresponsabilidad se relaciona con el concepto de trabajo en colaboración, que desde el marco de la pedagogía soviética, Wigosky aborda, indicando que el trabajo en colaboración y el principio de corresponsabilidad se sitúan como

elementos para lograr el trabajo, por el bien común, noción que en ocasiones no se considera, pero existe en la escuela un bien común que debe identificarse, este bien común es la educación la formación de nuestros alumnos en condiciones de equidad buscando siempre... el desarrollo armónico de las potencialidades del individuo. "

EL CÍRCULO MÁGICO Y LAS COMPETENCIAS

¿Qué es una competencia?

Es un conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una tarea determinada, donde el individuo requiere hacer una combinación de sus conocimientos sus aptitudes destrezas y habilidades, que pueden poner en práctica para la resolución de problemas diversos.

Las competencias que favorece el círculo mágico son: cognitivas, de socialización y comunicación, así como saber resolver problemas.

COMPETENCIAS DOCENTES QUE PROMUEVE EL CÍRCULO MÁGICO

Desarrollo humano y comunicación personal, formación de valores en sus niños y solución de problemas por el bien común.

EL CM COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA INCLUYENTE E INNOVADORA.

¿Por qué se propone el CM como estrategia psicopedagógica incluyente?

1. Porque cumple con lo estipulado en la normatividad internacional sobre derechos de la niñez.
2. Atiende también a lo establecido en la legislación mexicana en materia de integración educativa, escuelas incluyentes y aceptación de la diversidad.
3. Atiende y promueve los principios educativos como la permanencia, la pertenencia, el apego escolar y la corresponsabilidad.
4. Se apoya en la ***Ley nacional para la protección de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes (2001)***.
5. Porque es una estrategia metodológica para "socializar," el problema entre los miembros del grupo y los hace corresponsables de las actitudes grupales que exacerban las conductas problema.
6. Es una herramienta para controlar el problema conductual desde sus causas y sus reforzadores en el grupo, fomenta la comunicación, la expresión de sentimientos y de emociones.
7. Propicia reflexión, razonamiento y alternativas en lluvia de ideas para no solamente culpar al niño con conductas problema sino asumir un papel activo en la solución y en las actitudes de conciliación, empatía, tolerancia y aceptación de las diferencias individuales.

EL CÍRCULO MÁGICO: ESTRUCTURA METODOLÓGICA PASO A PASO.

1. Las reglas de oro:

- a) Siempre encontraremos una o varias alternativas y se encontrarán varias soluciones para resolver la situación planteada dentro del mismo, éstas serán propuestas por los niños participantes, se pondrán en marcha una por una lo más pronto posible.
- b) Todos podemos expresar nuestras ideas libremente y respetaremos las de los demás, se puede expresar lo que se piensa, lo que se siente, teniendo el respeto de todos sabiendo que tenemos ideas que por diferentes que parezcan no importa. Si una propuesta no da resultado se pondrá en práctica otra, de las que se anotaron durante la sesión.
- c) El niño en cuestión no estará presente.
- d) La actitud predominante será de conciliación, de tolerancia y de corresponsabilidad ante la situación.

2. Las etapas:

- a) Etapa de catarsis. b) Etapa de hipótesis. c) Etapa de desensibilización. d) Etapa de propuestas. e) Cierre.

Cuadro 4.3. Concientización de las reglas, fases, objetivos, consignas y tiempo.

Iniciemos el Círculo mágico, paso a paso				
Reglas de oro	Fases	Objetivos	Consignas	Tiempo
1. Siempre encontraremos una o varias alternativas.	1. Catarsis.	Expresión del estrés y enojo contra el alumno en cuestión.	Digan lo que les molesta de "Paco" y lo que les ha hecho.	10 minutos
2. Todos podemos expresar nuestras ideas libremente y respetaremos las de los demás.	2. Hipótesis.	Cuestionamiento para el análisis y que el niño establezca algunas hipótesis del porqué el otro se comporta así.	¿Qué creen que le está pasando? ¿A qué se deberá su conducta?	10 minutos
3. El niño en cuestión no estará presente.	3. Desensibilización y empatía.	No satanizar y reflexionar sobre las mismas o peores conductas que han presentado alguna vez.	¿Alguno de ustedes ha hecho algo similar en casa?, hagan memoria. Paco no es tan diferente, ¿verdad?	15 minutos
4. Si una propuesta no funciona tomaremos otra.	4. Propuestas.	Lluvia de propuestas de solución orientadas a la aceptación e inclusión del compañero.	¿Qué podemos hacer por Paco? ¿Cómo hacer que no se sienta rechazado?	10 minutos
	5. Cierre.	Recapitulación de las etapas y puesta en marcha de la propuesta acordada como inicial.	A partir de mañana haremos lo que proponen y veremos qué pasa.	10 minutos

a) Etapa de catarsis (Lo que Paco me ha hecho, se lo hago y lo que le agregó de mi parte).

- b) • Objetivo de la etapa: La expresión catártica del estrés, ansiedad, enojo, miedo, ira, etc., que les está generando la interacción hostil o agresiva con su compañero en cuestión, al que llamaremos "Paco"

Una vez que los niños han sido convocados para jugar al CM para buscar una solución a este conflicto que a todos les interesa, se les indicará que platiquen sus experiencias y situaciones a manera de lluvia de ideas, levantando la mano, es decir, se les motiva a expresar lo que Paco les ha hecho. Es común que algunos niños aumenten la gravedad de las situaciones indeseables, agresivas o violentas que han tenido con Paco, algunos incluso las inventan; no es relevante, no se exhibirá al niño que miente o exagera, recordemos que la catarsis implica sacar la ansiedad no necesariamente a partir de hechos reales sino también simbólicos, o representativos entre los niños, especialmente en niños pequeños. Se tomará nota de algunas expresiones de los niños sobre lo que Paco les hace, para después utilizarlas en la etapa de desensibilización. Consigna: Vamos a expresar aquellas cosas que no nos gustan de Paco, lo que no es adecuado de su comportamiento, lo que les ha hecho en alguna ocasión. Así, seguramente se escucharán cosas como: Paco es un grosero, a mí me quitó mis colores, a mí me robó dinero, a mí me pegó, a mí me pateó, a mi amiga le puso pegamento en la silla, a mí me mordió, a mí me untó tomate en mi ropa, etcétera.

b) Etapa de hipótesis (pensando en las posibles causas).

"Tal vez nosotros provocamos a Paco, porque lo rechazamos somos corresponsables de sus explosiones y groserías", los niños expresan sus hipótesis sobre lo que creen que le está sucediendo a Paco y ocasiona su "mala" conducta.

- Objetivo de la etapa: Que el grupo haga el cuestionamiento y el análisis y establezca algunas hipótesis del porqué Paco se comporta de esa manera. Resulta a veces sorprendente al trabajar esta etapa con niños preescolares, al cuestionar ¿qué creen que le sucede a Paco para que actúe de esa manera?, las respuestas son precisamente las hipótesis que surgen del análisis.

Al anotar y leer lo que ellos piensan de lo que sucede al compañero, encontraremos ideas tan atinadas, casi como el diagnóstico de un psicólogo tan creativas y cercanas a la realidad, que al educador nunca se le hubieran ocurrido y tan valiosas como el hecho de que al pensar y cuestionarse, los niños inician un compromiso, una actitud proactiva hacia las posibles soluciones que vendrán en la etapa posterior.

- Consigna: Preguntar: ¿por qué motivo Paco se está comportando de esta manera?, ¿a qué se deberá?, es posible que escuchemos hipótesis como: Paco hace eso porque en su casa le pegan y aquí se desquita pegándonos. Paco tiene algo en su cerebro y lo hace grosero y pegalón. Necesita tomar una medicina para no hacer eso. A Paco no lo quieren en su casa y por eso se enoja y pega. Sus papás se están divorciando y eso lo pone así. A Paco no le caigo bien. Es así porque no lo queremos. Paco es grosero y pegalón porque no jugamos con él. Mi mamá me prohibió jugar con Paco porque dice que es malo (ojo: tomar nota de que se está gestando un complot). Un día jugué con él y no me pegó, a veces es bueno.

En el entendido de que el educador va guiando las hipótesis hacia el hecho de que Paco no siempre es así y debe haber una causa relacionada con nuestras actitudes rechazantes y excluyentes que alimentan en Paco estas conductas indeseables.

c) Etapa de desensibilización (Paco no es tan diferente de mí).

Los niños emiten algunas acciones que también realizan igual que Paco por ejemplo: ¡Yo también grito!, ¡Yo no recojo la basura de mi lugar!, ¡Igual yo!, ¡yo también pego y me enojo!.

En esta etapa los niños reconocen que ellos también presentan conductas "malas", por tanto Paco no es tan diferente y "malo".

Objetivos: Constatar y aceptar que las conductas indeseables que tanto nos molestan de Paco son muy parecidas a las que todos en un momento podemos presentar.

Dejar de satanizar a Paco, en el entendido de que los niños recordarán anécdotas donde ellos han presentado conductas tan o más indeseables, como las de él.

Esta etapa es crucial para que el grupo deje de reforzar y alimentar las conductas hostiles e indeseables del niño en cuestión, al bajar la graduación de las mismas y ponerlas al nivel de conductas similares a las que algunos de ellos han presentado incluso de consecuencias y magnitudes mayores.

Esto se logra al motivar y animar a los niños a platicar con toda confianza alguna anécdota o situación en casa o en el supermercado o en casa de familiares donde ellos presentaron conductas parecidas o más graves que las de Paco, orientando el análisis hacia la idea de que después de todo, Paco no es el único que hace cosas inadecuadas y molestas, también varios de nosotros las hemos hecho, por tanto podemos ayudar a que Paco deje de hacerlas.

Consigna: Ahora pídeles que platiquen sin pena, alguna ocasión que recuerden, donde hicieron alguna grosería, o algún berrinche, o le pegaron a alguien, o aventaron cosas al suelo, o les pasó algo parecido a lo que han comentado que hace Paco. Escucharemos con sorpresa también que algunos niños son muy parecidos a Paco, por ejemplo: Yo también le robé su torta a un niño pero no se dio cuenta. Un día yo me tiré a patear las cosas en el supermercado, porque no me compraron un juguete. Mis primos y yo les dimos una paliza a otros niños que ganaron la piñata. Yo aventé todos mis zapatos por la escalera un día que no me dejaron ver la televisión hasta muy tarde.

El objetivo consiste en orientar la reflexión hacia la idea de que Paco no es tan malo, ni tan grosero, ni tan indeseable como pensábamos, ni tan diferente de nosotros. Esta conclusión nos conduce a la siguiente y última etapa.

d) Etapa de propuestas (en corresponsabilidad con el grupo).

- Objetivo de 1a etapa: Dejar claro que muchas de las conductas indeseables o problemáticas de Paco son resultado de actitudes y reforzamientos que entre todos generamos, que todos somos susceptibles de presentarlas y que él no es tan diferente de nosotros. Paco no es un extraterrestre, es un niño como cualquiera pero que atraviesa por algo difícil para él; que tenemos la responsabilidad de proponer soluciones para que entre todos aceptemos a Paco y lo ayudemos a no sentirse atacado y/o rechazado para que a su vez no comience nuevamente su conducta indeseable.

Consigna: Ahora todos pueden pensar en soluciones para que Paco no sienta que es alguien extraño, ajeno y que es un niño rechazado, para que sus conductas no se disparen y no continúe portándose mal. Pregunte al grupo qué se les ocurre.

Se toma nota de las propuestas de los niños, incluso las que van directamente a la exclusión, no faltará el niño que diga que su solución es que lo cambien de escuela. En este caso se retomará el principio de pertenencia y permanencia, explicándole al niño que no nos gustaría perder a Paco, como no nos gustaría perderlo a él o a otro compañero solamente porque no ha aprendido a cambiar su conducta o su enojo, que a pesar de sus características no muy gratas es parte del grupo y que tiene derecho a ser aceptado y a formar parte del grupo. Así, encontraremos propuestas como: que lo cambien de escuela o de grupo, que un día juguemos con él para que no sienta que no lo queremos, que en el recreo, cuando empiece de grosero no le hablemos y corramos de ahí para que no nos pegue, pero cuando se porte bien juguemos con él, que le demos de nuestro refrigerio para que vea que somos sus amigos, que sus papás vayan al psicólogo, que ya le den medicinas, que lo invitemos un día a nuestra casa, yo lo invitaré a mi cumpleaños, podemos prestarle las estampas un día pero si no las cuida y las rompe le diremos que nos dé las suyas.

e) Cierre.

- Objetivo de 1a etapa: El CM se cierra después de puntualizar lo vivido en cada etapa, enfatizando que se alcanzaron los objetivos de cada una de ellas.
- Consigna: El círculo mágico se va a cerrar ya, pero recordemos todo lo que aquí hicimos, encontramos varias posibles soluciones para nuestro conflicto con Paco, el día de mañana iniciaremos con otra propuesta, pero recapitulando tenemos:
 - Que todos expresamos libremente el sentir y el pensar sobre las conductas inadecuadas de Paco.

Que esas conductas no son a propósito contra cada uno de nosotros sino que obedecen a circunstancias ajenas a nosotros, pero que a Paco le están lastimando o afectando y es su forma de externarlo.

- Que las conductas de Paco no son tan diferentes de las que a veces presentamos los demás, que no es un extraño por haberlas presentado y que no tendríamos que satanizar a Paco.
- Que todos podemos colaborar para que disminuyan o se eliminen esas conductas si ponemos en práctica las propuestas que han pensado, si una no funciona tomamos otra, por eso pensamos varias soluciones.
- Que el CM es para eso, para buscar entre todos soluciones a problemas del grupo y nos comprometemos a hacer algo para mejorarlos, somos corresponsables de que Paco mejore su conducta.
- También podremos jugar al CM o realizar otras actividades similares para los padres de familia, para los otros maestros y para la comunidad escolar con el fin de que comprendan que somos corresponsables de las conductas de los niños y que no podemos seguir expulsando, excluyendo y rechazándolos por tener conductas, características y condiciones familiares adversas.

Es probable que después de la actividad, al ver llegar a Paco, los niños le platiquen inmediatamente de lo que se trató el CM, eso no tiene mayor trascendencia, pues supone que el grupo se ha sensibilizado un poco hacia la aceptación de las diferencias. Se sugiere utilizar los formatos para el registro y secuencia de las consignas.

Sobreviviendo a la conducta problema.

Para la hiperactividad/hiperquinesia asociada al TDA

Para el educador

Sienta al niño cerca de ti, no como castigo, busca contacto visual. enfatiza Las instrucciones con tu Lenguaje corporal.

Respetar su ritmo de aprendizaje, un mayor margen de tolerancia y flexibilidad en la exigencia (no todo a La vez).

Reduce los distractores en el aula: frisos, decorados, murales. etcétera.

Permite que no permanezca sentado o quieto toda la jornada, asígnale funciones en el aula que le den margen de movimiento en el aula.

Cuando esté muy inquieto, dale un minuto de tiempo fuera, pídele de manera entusiasta (no como castigo) que corra a dar un recado o que pida un material en la dirección.

Socializa el problema con el grupo, aplica el Círculo mágico.

Para padres de familia

Trata de captar la atención del niño. Utiliza expresiones corporales como reforzadores como una caricia, una palmadita en la espalda, un guiño, para decirle que lo hizo bien, evita el grito. Ayúdalo a organizar su pensamiento. A sistematizar el tiempo y desglósale las instrucciones paso a paso. Estimula su atención con juegos y materiales didácticos. Lee y capacítate, hay gran cantidad de literatura sobre este trastorno. Busca ayuda profesional para descartar disfunción neurológica, de confirmar, el niño debe recibir tratamiento multidisciplinario. Promueve que se trate el tema de TDA-hiperquinesia-hiperactividad en la escuela por un experto.

Para la conducta disruptiva (conducta problema, problemas de comportamiento)

a) Establezca reglas en el aula, eso da estructura al ambiente y beneficia al niño que no la tiene en casa.

b) No se "enganche" en el tú me haces, yo te hago, eso es ponerse a nivel del niño y no tiene edad ya para ello; además, va en detrimento de su figura de autoridad.

c) No caiga en los juegos de poder, eso solamente indica que para usted es una necesidad refrendar su poderío, su autoridad y el control, si a cada momento necesita ejercerlo cuestionese por qué. Está claro que usted es el adulto, el modelo, el maduro y seguro de sí, no se coloque en tela de juicio en cada imposición.

d) El niño no tiene los mismos medios de expresión que usted, su conducta indeseable es la vía para pedir ayuda, ayuda real, ya que seguramente algo en su vida es inestable, negativo o caótico averigüe, investigue y actúe de manera congruente. Aprenda a leer entre líneas los mensajes que le da la mala conducta.

e) Su alumno... su espejo; sea congruente, alinee y aterrice su pensar, su decir y su actuar, eso se llama consistencia, es lo mejor que puede ofrecerle a sus

niños y es el mejor piso para que el niño con conducta inadecuada se tranquilice, además de la colaboración del grupo.

f) Nunca tome como algo personal las conductas indeseables y hasta desquiciantes de un alumno, si lo hace, se "engancha" y si se "engancha", pierde el juego, recuerde son mensajes de auxilio del menor.

g) Cuando sienta que la reta, no es un reto a su persona, es un reto a su figura docente, un ¿de verdad me quieres?, ¿de verdad eres buena?, ¿de verdad eres mi maestra?, ¿de verdad sabes de niños?, pues entonces a-yú-da-me, edúcame, enséñame a vivir y a participar por el bien común ésa si es parte de su función.

h) Ignore la conducta indeseable mientras no dañe a terceros, refuerce y premie sin temor los pequeños intentos de hacer las cosas bien.

i) No caiga en los errores del complot, la aniquilación pasiva, no contribuya en el síndrome del niño pelota parchada, ni en la violencia que genera más violencia.

j) Socialice el problema, aplique el Círculo mágico y tómelo como una buena estrategia de mejora constante en las formas de interactuar de su grupo.

k) Actualícese, lea más sobre niños y aplique lo aprendido, transforme su aula en un laboratorio de tácticas grupales para mejorar las relaciones y las conductas.

Cuando se presentan conductas violentas en el aula

a) Intervenir de inmediato, alejar objetos con los cuales el niño pueda dañar o dañarse él mismo, evitar confrontación, exabruptos, gritos o agresión física al menor en el momento de la conducta.

b) Si la conducta es de autoagresión, tratar de abrazar al niño y tranquilizarlo, si su fuerza es mayor alejarse y evitar comentarios o exclamaciones de burla o ridiculización, piense: ¿de qué tamaño serán sus problemas para que se manifieste de esta manera?

c) Enfatique que la conducta del niño no es intencionada, ni personal contra algunos compañeros del grupo, simplemente algo le está sucediendo, tal vez nos quiere decir que está desesperado pero solo sabe demostrarlo de esa manera.

d) Aplique el CM para socializar el problema.

e) Abórdelo posteriormente pero con respeto y tranquilidad, cuando se dirija a un niño con problemas de conducta violenta, háblele con respeto, por su condición de persona y su dignidad humana y con solidaridad por su carencia de control, por sus conflictos internos, familiares o del tipo que fueran. ¿Cómo se le puede exigir respeto a quien no se le está tratando con respeto?

f) Señale la falta cometida, pero sin ofenderlo ni humillarlo, hablarle de esta forma no solo allana el camino para que tome conciencia de la falta que ha cometido, sino que le provee de un modelo de conducta aceptable, ese modelo es usted.

g) Ayude al niño a hacer una autoevaluación sin humillarlo ni hacerlo sentir culpable.

h) Evite evaluar negativamente al niño, mejor enséñele a tener altas expectativas de sí mismo, a tomar retos pequeños al principio, que él crea que es realmente capaz de lograrlos.

i) Déle oportunidad de lucirse, asígnele funciones importantes, realice la actividad del protagonista de la semana o mi segundo de a bordo o mi brazo derecho, déle la oportunidad de sentirse capaz de cumplir responsabilidades dentro del grupo, merece una oportunidad.

j) Nunca permita que un adulto (usted, otro profesor, una madre de familia, el director, un hermano mayor) lo agreda verbal o físicamente, además de ser delito, es un franco abuso, jalonearlo o reprenderlo con gritos o insultos por otro adulto es un golpe a su ya deteriorada autoestima, y esas cicatrices nunca se borran.

Cuando se presenta conducta oposicionista desafiante:

a) Siéntelo cerca de usted, no como castigo, sino como una deferencia o detalle a su persona.

b) No tome muy a pecho su oposicionismo ni sus desafíos, recuerde que es un mozalbete mucho menor que usted.

c) No lo exponga, ni exponga al grupo, haga adecuaciones a su plan de trabajo para evitar las actividades largas y tediosas, pueden acabar mal si el niño no se socializa adecuadamente.

d) Promueva la empatía, a pesar de su mala conducta algo bueno debe tener, fomente en el grupo para que lo incluyan, que jueguen con él, indicando que cuando empiece a dar patadas, se quiten y se hagan a un lado los demás, pero si se porta bien, entonces que juegue.

e) Socialice el problema y busque la comprensión, aceptación y flexibilidad en los padres, recuerde que ellos son los que a veces boicotean sus intentos por integrar a este pequeño al grupo.

f) Evite la etiquetamiento y el estigma, es un derecho del niño que salvaguarda su reputación y su buena imagen, no tema luchar por este derecho.

g) Recuerde que los principios, leyes y normatividad nacional e internacional protegen por sobre todas las cosas el derecho del niño a permanecer, pertenecer y apegarse a su escuela.

LA EVALUACIÓN OBJETIVA Y FUNCIONAL DE LA CONDUCTA PROBLEMA

La conducta disruptiva, la conducta agresiva, el oposicionismo desafiante y la hiperquinesia requieren ser evaluados desde el punto de vista funcional, describiendo en términos observables tales manifestaciones, pero además deben describirse las condiciones del ambiente que circundan la conducta problema es decir, qué eventos anteceden, qué actitudes o consecuencias muestra el docente y qué reacción tiene el grupo ante tales manifestaciones, a manera de demostrar que la conducta indeseable no es por generación espontánea ni algo aislado e inusitado, se vincula con todos los que forman parte del escenario áulico.

Ponencia libre: *La educación creativa en los primeros años.*

Autora: LILIAN MONTESINOS MENÉNDEZ.

CURRÍCULUM VITAE

Licenciada en Psicología Educacional. Doctor en Ciencias Psicológicas de la Universidad de la Habana. Profesor Titular de la Universidad de la Habana. Profesor Titular a de la Universidad de Monterrey México.

Durante años dirigió investigaciones teóricas y aplicadas en la Enseñanza Artística. Se desempeñó como Decana de la Facultad de Danza del Instituto Superior de Arte, Universidad del Arte en Cuba. Posteriormente como asesora de posgrado del Instituto Superior de Arte. Asesoró metodológicamente planes y programas de estudio de la enseñanza artística durante 20 años. En los últimos 20 años investiga el tema de la creatividad y conducción de grupos vinculándolo con las expresiones artísticas y el manejo del salón de clases en edades infantiles. En la actualidad estudia e investiga el tema de la creatividad y los grupos en la educación. Especialista en formación y desarrollo de grupos estudiantiles, docentes e institucionales a través de cursos de profesional, postgrado e investigaciones.

Ha participado en numerosos eventos nacionales e internacionales como autora, conferencista y coordinadora de mesas redondas y paneles. Brindó asesoría técnica en la Facultad de Artes Visuales y Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México y en instituciones científicas, culturales y de nivel superior en Argentina. Organizó las Jornadas Provinciales de Prevención, Educación y Arte en 1994 y 1995 en las provincias de Tierra del Fuego y Río Negro en Argentina. Ha ofrecido cursos, talleres y conferencias en la Universidad Nacional de Cuyo, de Lomas de Zamora, de la Plata y la Católica del Salvador todos centros de nivel superior en Argentina y en Universidades de Neiva y Pereira en Colombia como catedrática de la Maestría en Educación.

Laboró como Coordinadora de la Maestría en Desarrollo Cultural y profesora de las Maestrías en Arte, y Educación por el Arte del Instituto Superior de Arte de La Habana y de la Maestría en Artes de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México desde 1997, siendo profesora principal de 10 asignaturas. Se desempeñó como asesora de posgrado de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la U. A. N. L. durante el año 2000. En los últimos años ha sido conferencista y dirigido Talleres en diversos centros de educación básica y universitaria en México.

Desde agosto del 2000 es Profesora Titular del Departamento de Educación de la Universidad de Monterrey, México, apoyando como docente la Maestría en Educación con más de 8 cursos impartidos y la Maestría en Desarrollo Organizacional Colabora con otros departamentos docentes al ofrecer cursos de educación continua y asesorías a profesores en el Centro de Investigación Docente de la UDEM. Asesora Tesis de Maestría desde 1990 en diferentes países. Presentó documentos para el Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT en México en enero de 2006. A partir de julio 2002 se desempeñó como Directora Interina de la Maestría en Educación de la Universidad de Monterrey y desde 2003 hasta la actualidad es Directora de Posgrado del Programa de Maestrías de Educación y Humanidades de la Universidad de Monterrey y de la Especialidad en Educación Temprana y Preescolar.

Ha publicado artículos relacionados con la Psicología y la Educación en revistas y textos especializados en Cuba, España, Argentina, México y Chile. Autora y editora del libro "Creatividad, los otros y para otros" y "Retos, Resistencias y Proyectos Docentes Creativos" ambas publicaciones de la UDEM.

Ponencia libre: *El currículo High Scope como estrategia para el desarrollo social y emocional de niños en edad preescolar.*

Autoras: LEONOR MONTIEL GAMA Y DORIS JIMÉNEZ FLORES.

CURRÍCULUM VITAE

Leonor Montiel Gama

Licenciada en Psicología con maestría en Investigación y desarrollo de la Educación. Realizó sus estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid en el programa Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar. Su experiencia profesional incluye la docencia en diferentes niveles educativos,

Dirección de centros educativos, orientación educativa y asesoría psicopedagógica. Ha sido profesora investigadora durante más de 20 años en la Facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Puebla, adscrita al Área Educativa. Ha realizado trabajos de investigación en torno a temáticas tales como desarrollo de procesos cognoscitivos, estilos de aprendizaje, alumnos con necesidades educativas especiales, orientación educativa, integración educativa e inclusión social. Actualmente es directora general del Circulo Infantil de la Universidad Autónoma de Puebla que atiende los niveles de educación inicial y preescolar. Se ocupa además de proporcionar asesoría y capacitación psicopedagógica a centros educativos y forma parte del Equipo de Investigación Internacional sobre asesoramiento educativo e inclusión social.

CURRÍCULUM VITAE

Doris Jiménez Flores

Licenciada en Psicología con maestría en Psicoterapia Familiar. Realizó sus estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid en el programa Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar. Su experiencia profesional ha abarcado diferentes campos tales como la docencia en diferentes niveles educativos, la psicoterapia familiar e individual, asesoría psicopedagógica y la dirección de centros educativos. Ha sido profesora investigadora durante más de 20 años en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Puebla. En el campo de la investigación ha realizado trabajos en torno a temáticas como procesos cognoscitivos, estilos de aprendizaje, alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación neuropsicológica en niños, integración educativa e inclusión social. Actualmente se ocupa además de proporcionar asesoría y capacitación psicopedagógica a centros educativos y forma parte del Equipo de Investigación Internacional sobre asesoramiento educativo e inclusión social. Su trabajo en educación preescolar lo realiza como subdirectora del Circulo Infantil de la Universidad Autónoma de Puebla.

PONENCIA

Con el propósito de ofrecer a los hijos de los trabajadores una alternativa institucionalizada para el cuidado de los niños antes de su ingreso a la escolaridad primaria, en 1975 se estableció en la Universidad Autónoma de Puebla un espacio educativo denominado Circulo Infantil, el cual una década después de su fundación tomó como sustento teórico y metodológico de su quehacer cotidiano los principios del Curriculum High Scope. A lo largo de estos años se ha podido constatar la eficacia del modelo en la promoción del desarrollo de los niños en sus diferentes aspectos. En este trabajo nos proponemos destacar particularmente las posibilidades que ofrece como recurso metodológico para la intervención en el área del desarrollo social y emocional o bien, expresado en términos de los campos formativos del Programa de Educación Preescolar, para el desarrollo personal y social.

Antecedentes

Este programa surge en Michigan Estados Unidos en la década de los setentas con las propuestas innovadoras del equipo de David Weikart que rechazaban las estructuras rígidas de los programas existentes en esa época.

Algunos rasgos que caracterizan este curriculum son:

- Considera el desarrollo como eje del trabajo con los niños pequeños.
- No es un programa acabado pues al ser cambiante la sociedad en la que se educan los niños, la educación debe responder a esas circunstancias únicas.
- Sus principios pueden ser aplicados en múltiples poblaciones.
- Hace énfasis dentro del desarrollo cognitivo, en los aspectos sociales y emocionales del desarrollo.

A lo largo de su desarrollo este programa fue enriqueciéndose con la participación de otros investigadores y se fue dando a conocer en otras comunidades de los Estados Unidos, en Latinoamérica y en Australia. En México se introdujo a principios de la década de los ochenta a partir de las experiencias de un equipo de trabajo de la Universidad Autónoma de México entre quienes se encontraban Silvia Rojas, Roberto Barocio y Benilde García. Posteriormente se fue difundiendo en diferentes partes de país sobre todo a partir del trabajo de los psicólogos en el ámbito educativo. En la actualidad se encuentran algunas escuelas trabajando con este modelo curricular entre ellas el Distrito Federal, los estados de Veracruz, Morelos, Querétaro, Hidalgo, Guerrero, Guanajuato, Estado de México y Puebla. En estos lugares cada equipo de enseñanza ha usado la estructura y los principios generales del plan y los ha interpretado de nuevas formas. Esto ha dado como resultado que la estructura del plan se amplíe y sea útil para múltiples poblaciones: niños con necesidades educativas especiales, niños de zonas rurales, urbanas, poblaciones indígenas, etc.

Fundamentos Teóricos de Currículo High Scope

Su base teórica principal ha sido la psicología del desarrollo tomando inicialmente los planteamientos de Jean Piaget y de otros intérpretes del mismo como Lawrence Kohlberg, John Flavell, Burton White, David Elkind, J. Mc.V Hunt, Hans Furhn e Irving Siger.

De sus planteamientos se tomó como punto de partida que el cambio evolutivo se basa tanto en procesos biológicos de maduración como en las experiencias del sujeto activo que adquiere conocimiento al actuar sobre su mundo. Se reconoce también que los procesos psicológicos del desarrollo incluyen diversos aspectos: sensomotrices, cognoscitivos y

socioafectivos y que estos se encuentran influenciados por las experiencias de la persona con su ambiente.

Otra fuerte influencia teórica es la de Sara Smilansky, psicóloga israelí de quien tomaron la forma de trabajo con los niños a partir de la secuencia de planeación, trabajo y evaluación que se convirtió en el eje organizador de la rutina diaria dentro del programa.

Dentro de los aportes más recientes en el programa se encuentran los planteamientos vigotskianos que establecen la importancia de la interacción social como fuente de progreso humano y su consideración de la educación infantil como un contexto en desarrollo en el cual es importante la manera como se organizan socialmente los espacios, materiales y actividades.

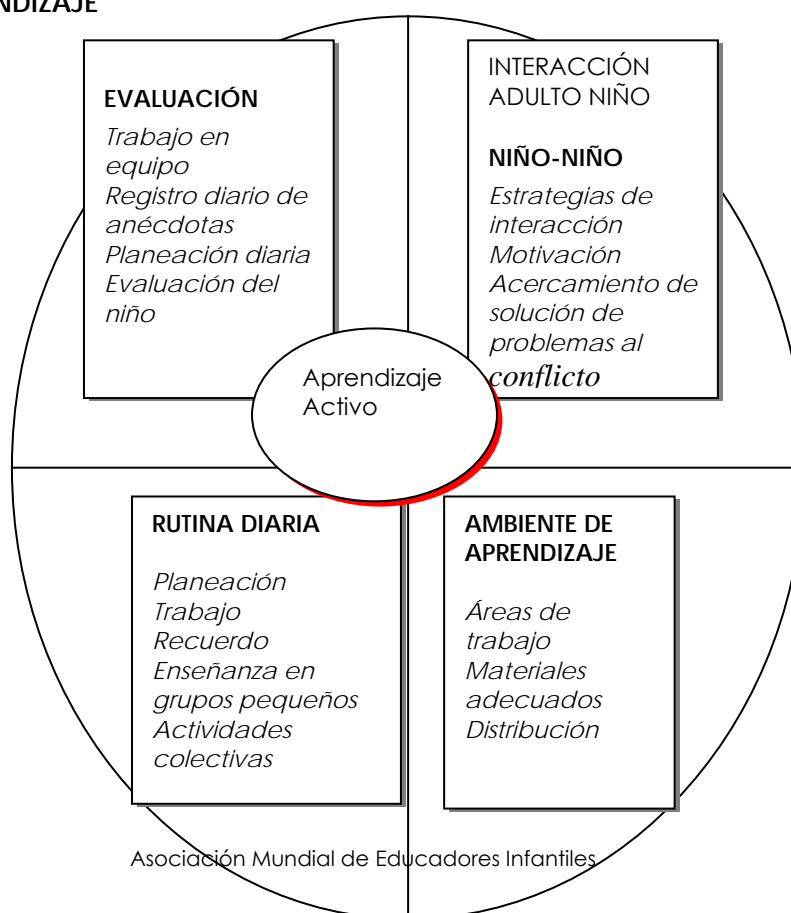
Desarrollo del programa en el Circulo Infantil

A partir de nuestra experiencia con la aplicación de currículum High Scope en el Circulo Infantil podemos afirmar que se ha retomado el objetivo general del programa que considera la creación de una estructura para una educación válida en términos de desarrollo, definida por medio de tres criterios:

- Que ejercite y desafíe las capacidades del niño que surgen en determinada etapa del desarrollo
- Que estimule y ayude al niño a desarrollar su patrón distintivo de intereses, talentos y metas a largo plazo.
- Que presente la experiencia de aprendizaje cuando el niño se encuentra evolutivamente en mejores condiciones de dominar, generalizar y retener lo que aprende, y de relacionarlo con las experiencias previas y las expectativas futuras.

De este objetivo se derivan algunos principios generales dentro de la estructura del plan cuyos elementos se ilustran en la rueda del aprendizaje:

RUEDA DE APRENDIZAJE



Los autores del currículum han propuesto esta forma para representar la interdependencia y la interacción entre estos elementos: interacción, ambientes de aprendizaje, rutina diaria y la evaluación. Se muestra también el lugar predominante que se atribuye al aprendizaje activo. La lectura se hace en la dirección de las manecillas del reloj para representar la secuencia en la que se aplican los componentes.

A continuación explicamos estos elementos de la manera como se trabajan en nuestro centro educativo.

En cuanto a La *interacción adulto-niño*, y *niño-niño* se hace énfasis en la programación de estrategias que promuevan la interacción y cooperación entre los niños, que proporcionen apoyo para el aprendizaje independiente vinculando las iniciativas del niño con la planeación grupal, y de interacciones que planteen problemas animándoles a resolverlos y a actuar de manera independiente

Con relación al *ambiente de aprendizaje*: el ambiente físico está estructurado en áreas de trabajo bien definidas, con espacio adecuado para la interacción en cada una de ellas, con diversos materiales adecuados para promover el desarrollo suficientes y bien organizados y etiquetados. Algunas de las áreas que tenemos organizadas son : el área del hogar, el área de construcción, el área tranquila o de lectura, el área de representación, el área de arte y el área de música y movimiento. Se incluye también un espacio destinado a la planeación y al recuerdo colectivo.

La estructuración incluye el espacio exterior que posibilita también la interacción adecuada entre los niños. Algunas de las áreas con las que contamos son: el área de creatividad-manipulación (arenero), el área física que contiene llantas, declives, columpios, el área focal/social para conversaciones entre niños y entre adultos-niños y la zona social/dramatización para juegos simbólicos (la casita).

La rutina diaria representa un marco de trabajo que permite a los niños anticipar las actividades y utilizar su energía creativa en las tareas que están a su alcance. Contiene diversos períodos que incluyen: la planeación, el trabajo, el recuerdo, la enseñanza en grupos pequeños y las actividades colectivas.

Esta rutina cumple principalmente tres metas:

- Proporcionar a los niños un proceso de planeación-trabajo-recuerdo que les ayude a explorar, diseñar y llevar a cabo proyectos y a tomar decisiones
- Proporcionar diversos tipos de interacción: Pequeños y grandes grupos, niño-adulto, niño-niño y equipo de adultos, y periodos en los que las actividades son iniciadas por el niño o por el adulto.
- Proporcionar a los niños tiempo suficiente para trabajar en diversos ambientes dentro y fuera del salón, en diferentes áreas de trabajo y salidas de la escuela.

En cuanto al aspecto de *evaluación* se realizan evaluaciones constantes para valorar el progreso de cada niño. En este proceso participa todo el equipo educativo utilizando diferentes herramientas y estrategias que permiten desarrollar o modificar los programas. Entre ellas se encuentran:

- el trabajo en equipo,
- los registros anecdóticos diarios,
- la planeación colectiva diaria y

- la evaluación del niño.

A nivel preescolar se establecen seis categorías a evaluar en cada niño dentro del programa:

- Iniciativa,
- relaciones sociales,
- representación creativa,
- expresión corporal,
- lenguaje,
- capacidad maduracional para la lectura y escritura, lógica y matemáticas.

Un aspecto central dentro del programa es el *aprendizaje activo*. Se considera que toda experiencia de aprendizaje debe ser activa de donde se deriva la importancia de otro concepto fundamental: *las experiencias clave*. El equipo educativo es el responsable de brindar experiencias activas a los niños pequeños que le sirvan de base para su desarrollo cognoscitivo y social.

Las experiencias clave se organizan en las siguientes categorías:

- desarrollo social,
- representación y lenguaje,
- clasificación,
- seriación,
- número,
- espacio,
- tiempo,
- desarrollo físico.

Algunos ejemplos de experiencia clave para niños pequeños son el descubrir las relaciones a través de la experiencia directa, manipular, transformar y combinar el material, elegir materiales, experiencias y objetivos, adquirir habilidades con herramientas y equipos, satisfacer sus propias necesidades.

Otro de los elementos centrales es el contacto estrecho que debe existir entre los padres y las madres con el trabajo del centro para lo cual se han establecido también algunas experiencias clave tales como: descubrir que los padres son maestros, contribuir al programa del salón de clases, planear y participar en las reuniones entre padres y equipo educativo, aprender sobre el desarrollo del niño y el plan de estudios del salón de clases.

La integración de niños con necesidades especiales

Desde hace dos años el centro se planteó la posibilidad de incorporar niños con necesidades educativas especiales considerando que las características del programa favorecerían su desarrollo y les permitirían estar realmente integrados a la experiencia

escolar de todos los niños. Estos niños se integran a toda la rutina diaria y se les apoya de manera específica con las experiencias clave y en el trabajo en grupo pequeño.

El desarrollo social en el programa High Scope

Uno de los aspectos que más nos interesa destacar en este programa es la manera como en el mismo se integra el desarrollo social al marco de referencia educacional. Con relación a este punto puede decirse que apoyar el desarrollo social es un supuesto clave que se encuentra detrás de todos los planteamientos del programa y es parte integral de su filosofía.

El desarrollo social, igual que otros tipos de aprendizaje, se lleva a cabo a través de experiencias directas mediante la observación, modelamiento, ensayo y error y resolución de problemas más que por medio de explicaciones didácticas, ejercicios o sistemas elaborados de recompensas y castigos, en ambientes que proporcionan apoyo. La aproximación al apoyo social está organizada en torno a las cinco capacidades identificadas en la literatura sobre el desarrollo del niño como bloques que construyen la salud emocional y social del mismo. Estas capacidades para la confianza, autonomía, iniciativa, empatía y autoestima, son los cimientos de gran parte del aprendizaje social que el pequeño logra mientras llega a ser adulto. Estas se desarrollan en el orden en que aquí se presentan, cada una debe establecerse antes de que la siguiente pueda surgir.

A continuación se describen brevemente los cinco bloques del desarrollo social que formaran parte de la personalidad del niño de acuerdo al curriculum High Scope:

- *Confianza:* Es la seguridad depositada en otros que permite al niño aventurarse hacia ciertas acciones sabiendo que la persona de quien depende le proporcionará el apoyo y estímulo que requiera. Se reconoce que la confianza es primordial para que los niños puedan sentirse seguros antes de explorar y aprender con tranquilidad. En un ambiente que les proporcione el apoyo que necesitan, los niños ampliarán su rango de relaciones de confianza, primero confiarán en otros adultos, posteriormente en sus compañeros.
- *Autonomía:* Es la capacidad para la independencia y la exploración que los lleva a desarrollar el sentimiento de ellos mismos como una persona independiente que puede tomar sus propias decisiones y hacer las cosas por sí mismo. En la edad preescolar los niños pueden hacer muchas cosas sin ayuda del adulto y deben ser animados a hacerlo ya que estas experiencias aumentan sus sentimiento de autonomía.
- *Iniciativa:* Es la habilidad del niño para comenzar y continuar una tarea, examinar una situación y actuar de acuerdo con lo que comprendió de ella. Surge a medida que los niños expresan sus intenciones y actúan de acuerdo con ellas. En la edad preescolar los niños requieren frecuentemente ayuda del adulto para concretar sus proyectos y llevarlos a cabo. Se les puede apoyar animándolos a imaginar y describir lo que quieren hacer y a solucionar los problemas que surgen mientras realizan su plan.
- *Empatía:* Es la capacidad que permite al niño entender los sentimientos de otra persona relacionándolos con los sentimientos que ellos mismos han tenido. Ayuda a los niños a formar amistades y un sentimiento de pertenencia. En la edad preescolar los niños aún muestran más egocentrismo que empatía pero ya se notan algunos signos de la misma. Los adultos ayudan a fortalecer esta capacidad cuando responden y hablan sobre los sentimientos de los niños y los animan a hacer lo mismo.
- *Auto-estima:* Consiste en creer en las habilidades de uno mismo para contribuir positivamente con otras personas o situaciones, un núcleo de orgullo de sí mismo, es

una actitud que puede sostener al niño en las dificultades o conflictos que se presentan durante la vida. Se desarrolla cuando la confianza, autonomía, iniciativa y empatía están firmemente establecidas y cuando los niños han tenido oportunidad de experimentar el éxito. Los adultos pueden sentar las bases para que el niño tenga la experiencia de "ser capaz" señalando formas en que ellos pueden solucionar sus propios problemas.

Tomando en cuenta estos aspectos, en este programa el desarrollo social se encuentra presente en todas las experiencias clave del niño. De esta manera podemos ver que desde la actividad inicia, que es la planeación, el niño está ya ejercitando su habilidad para interactuar con otros, desarrollando su capacidad de expresarse ante ellos, escuchar a los demás, definir sus intereses, tomar decisiones y resolver conflictos a través del establecimiento de determinadas normas para la interacción. En relación con este punto, el establecimiento claro de las normas de interacción es una condición indispensable para el desarrollo de la autoregulación en el niño. Para que esto ocurra es necesario que el niño participe en el establecimiento de esas normas, que sean constantemente visualizadas para que las recuerde y reforzadas cuando sea el momento oportuno.

El siguiente periodo de actividad, el trabajo por áreas, desarrolla también las habilidades sociales del niño a través del intercambio y convivencia directa del niño en un mismo espacio y compartiendo materiales. Nuevamente el establecimiento de las normas facilita la interacción así como la estructuración del espacio físico de manera que posibilite la movilidad del niño en un espacio evitando roces con otros niños. Algunas de las reglas en este sentido son: solo se permite un número limitado de niños en cada área, se puede compartir materiales pero no quitar el material elegido por otro niño, se debe respetar el juego de los otros niños, todos los niños comparten la responsabilidad de ordenar su área de trabajo. El período de recuerdo desarrolla también la habilidad de escuchar a los otros, de respetar turnos para sus intervenciones, de evaluar sus logros en la actividad previamente planeada, de conocer los intereses propios y los de los otros.

Estas interacciones niño-niño y niño-adulto promueven además la cooperación ya que en todas se favorecen actividades colectivas. Esto también ocurre en el período de trabajo en grupo pequeño.

En situaciones de conflicto, que se dan de manera natural entre los preescolares y que generalmente surgen de la frustración y de la impaciencia (cuando las cosas no salen de acuerdo a sus planes, cuando no puede elegir el área que desea, cuando alguien está utilizando el material que él quiere, etc.), pueden llevar a acciones físicas de parte del niño (golpes, patadas, etc.). El papel del adulto consiste en ayudarlo a enfocar el problema a la causa original para que pueda encontrar soluciones prácticas y buscar alternativas aprendiendo a utilizar el lenguaje no agresivo en lugar de acciones físicas.

Se ayuda también a prevenir estos conflictos anticipando verbalmente la experiencia en diferentes circunstancias, esto ayuda al niño a poner en palabras los problemas potenciales y planear por anticipado para evitarlos (por ejem. ¿Que sucedería si...?, ¿Qué podríamos hacer en lugar de ...?.)

Otra posibilidad que permiten las situaciones de conflicto es el ayudar al niño a reconocer y expresar sus sentimientos y a reconocer los sentimientos y necesidades de otros (por ejem. Un niño que rompe sus dibujos o los de otros, una niña que llora sin motivo aparente,) El papel del adulto es atender al niño y reconocer verbalmente sus preocupaciones, considerando como legítima tal preocupación, dándole la oportunidad de expresar lo que sucede y de controlar sus sentimientos mediante las palabras mostrarle al niño interés y deseo de escuchar y ayudarlo a planear acciones más adecuadas.

En otras circunstancias también surge la necesidad de que el adulto exprese sus sentimientos negativos (por ejemplo cuando alguien ha dispuesto del material que él tenía preparado,

destruya algunos materiales, etc.). Se considera adecuado que lo haga ya que esto anima a los niños a expresar sus propios sentimientos negativos y a encontrar formas adecuadas de manifestarlos.

En la actividad cotidiana surgen también situaciones que son propicias para estimular la conducta prosocial del niño (por ejem. Un niño que comparte un juguete que trajo de su casa, un niño que consuela a otro niño o le muestra la forma de hacer algo, etc.). Estas situaciones no se pasan por alto sino que se reconocen verbalmente las cosas útiles y amables que hacen los niños. En diferentes situaciones dentro de la actividad se apoya a los niños a reconocer las necesidades de otros preguntadores como piensan que se sienten otras personas en una situación específica (ejem. ¿Cómo creen que se sintió el osito al regresar a casa y encontrar que su comida había desaparecido y que su silla estaba hecha pedazos?, ¿Cómo crees que se siente Pedro cuando no permites que se siente contigo?).

La expresión corporal brinda otra oportunidad para la expresión de sus sentimientos, reconociéndolos en su propio cuerpo y en los demás (por ejem. vamos a actuar como si estuviéramos enojados, contentos, etc.) diferenciando los estados emocionales. En este punto se debe considerar que los niños primero se comunican con su propio cuerpo, haciendo ruidos y movimientos, por lo que las actividades de este tipo y las de música y movimiento utilizadas en diferentes actividades de la rutina diaria, le permiten desarrollar la capacidad de expresión y de explicarse en mundo.

Los periodos de actividad al aire libre, espontánea o dirigida, permiten también la ejercitación de habilidades sociales que han sido aprendidas en el trabajo en el aula. Aquí también son válidas las normas para la interacción: el respeto al otro, el esperar turnos, la resolución de conflictos por medios no agresivos. La supervisión constante del adulto en estos períodos permite incorporar a los niños al juego colectivo y reconocer situaciones de conflicto que ya sea resueltas por ellos mismos o con orientación del profesor, serán un elemento para la reflexión.

De esta breve descripción de algunos aspectos del Currículo High Scope, podemos destacar algunos aspectos relevantes para la interacción social:

- La experiencia directa tiene un incalculable valor sobre el comportamiento social de los niños puesto que sin que el adulto emplee técnicas aversivas los niños pueden percatarse de los efectos que sobre los otros tiene su propio comportamiento.
- El énfasis en la planeación el trabajo y la evaluación establece la responsabilidad personal en el niño que conduce al desarrollo de la autoestima y de la independencia que es un inicio seguro al desarrollo social y emocional.
- El énfasis en capacidad expresiva como medio para la prevención y resolución de conflictos.
- La importancia de considerar el proceso social como parte inherente a todas las actividades incluidas en el currículo.

CONCLUSIONES

A lo largo del tiempo que hemos estado en contacto directo con el trabajo en el Circulo Infantil utilizando el curriculum High Scope hemos podido observar resultados muy favorables en los niños manifestados en su capacidad para la resolución de problemas, en el cambio sus formas de interacción y expresión y en el seguimiento de algunos de los niños que ingresaron a otro nivel de escolaridad. Algunos de los aspectos que más podemos destacar son: La socialización positiva, la superación de actitudes de dependencia y el desarrollo positivo de la autonomía. Asimismo la creación de formas de comunicación positivas entre niños de diferentes edades y diferentes características, un notable avance en el desarrollo

cognoscitivo de la autoestima y creatividad y un importante avance en las diferentes áreas del desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales

A partir de la consideración de los aspectos desarrollados en el presente trabajo nos hemos propuesto destacar la importancia del desarrollo de las habilidades sociales como medio para la prevención de futuros problemas y hemos hecho referencia al Currículum High Scope como una propuesta pedagógica que además de lograr lo anterior pretende contribuir al desarrollo armónico e integral del ser humano dentro del cual lo social es un factor fundamental.

A manera de conclusiones podemos mencionar los siguientes puntos:

- La enseñanza de habilidades sociales a los niños es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución junto con la familia y en coordinación con ella.
- Debe reconocerse que el desarrollo de habilidades sociales es un proceso interactivo en el que intervienen diferentes aspectos relativos al alumno, al profesor y al contexto. Por tal motivo la intervención debe realizarse desde una perspectiva sistémica.
- El objetivo de intervenir a partir de estrategias concretas para el desarrollo de competencias sociales y emocionales debe verse plasmado desde el Proyecto Educativo del centro en donde se refleje la intención clara del equipo educativo de abordar directamente el tema de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar.
- En el contexto educativo es necesario hacer énfasis en las actividades preventivas y desde las etapas tempranas del desarrollo a través de propuestas pedagógicas que favorezcan la interacción y el desarrollo de competencias en el campo del desarrollo personal y social.
- Los resultados favorables en el desarrollo de competencias sociales contribuirá a apoyar proyectos específicos. En nuestro caso ha sido la educación para la paz.
- Es necesaria la formación del profesorado en el campo de las habilidades interpersonales tanto en el aspecto personal como en el profesional.

BIBLIOGRAFÍA

BAROCIO, R., (1996), *Las experiencias clave de High Scope para el nivel preescolar*, México, Trillas

BAROCIO, R., (1996), *Ambientes para el aprendizaje activo*, México, Trillas

HIGH SCOPE RESEARCH FOUNDATION (1996), *Perfil de aplicación del programa High Scope, Nivel preescolar*, México, Trillas

HOHMANN, M., BANET, B., WEIKART, D.P., (1992), *Niños pequeños en acción*, México, Trillas

Ponencia libre: *La ciencia va a la primaria: fundamentos teóricos y metodológicos para desarrollar un taller de ciencias.*

Autores: MARCO ANTONIO SÁNCHEZ RAMOS, MARÍA DE LOURDES HUERTO DELGADILLO, MÓNICA RIBEIRO PALACIOS Y CUTBERTA GALLEGOS RESÉNDIZ.

CURRÍCULUM VITAE

Marco Antonio Sánchez

Estudios de Biología en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México, con estudios de Maestría y Doctorado en Investigación Biomédica en el Instituto de Fisiología Celular de la misma Universidad.

Actividades actuales:

- a) Profesor-Investigador de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Autónoma de Querétaro.
- b) Línea de investigación: Asimetría cerebral y regulación neuroendocrina.
- c) Coordinador de la carrera de Biología.
- d) Coordinador del grupo de difusión de la ciencia de la Facultad de Ciencias Naturales.

María de Lourdes Huerto Delgadillo

Estudios de Biología en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Actividades actuales:

- a) Desarrolladora de proyectos de ciencia para niños.
- b) Desarrolladora de programas multimedia para niños.

Mónica Ribeiro Palacios

Estudios de Biología en la Facultad de Ciencias Naturales, Universidad Autónoma de Querétaro.

Autora de la Tesis: Inteligencias Múltiples, una propuesta para la enseñanza de la ciencia en el aula.

Actividades actuales:

Estudios de Maestría en Ciencias Ambientales en el instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica.

Cutberta Gallegos Reséndiz

Estudios de licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Actividades actuales:

Educadora de nivel primaria en el Colegio Nobell Internacional de la Ciudad de Querétaro.

PONENCIA

INTRODUCCIÓN

La ciencia es parte de la cultura y, por lo tanto, debe enseñarse desde edades tempranas, de tal suerte que los individuos tengan la posibilidad de conocer, comprender y explicar el mundo que les rodea. Precisamente por esto, la enseñanza de la ciencia no debe restringirse a la simple transmisión de información, al manejo del lenguaje científico o a la realización de experimentos basándose en un método definido; más que eso debe ser una vía para desarrollar el pensamiento científico dentro y fuera del aula.

La enseñanza de la ciencia no tiene como objetivo la formación de científicos, sino de individuos con mente abierta a nuevas posibilidades, reflexivo, crítico, lógico, creativo, que requiera de explicaciones para llegar a comprender la naturaleza de las cosas e, inclusive comprenderse a sí mismo (Pérez Tamayo, 1989; Harlen, 1999). La tarea del educador, más que enseñar, es apoyar para que el alumno se integre a su mundo a través del desarrollo de sus habilidades del pensamiento, de tal manera que sea capaz de formar parte activa y creativa del mundo (Ribeiro-Palacios, 2005).

Una vez respondiendo a la pregunta de para qué enseñar ciencia, estamos en posibilidades de respondernos qué enseñar y cómo enseñar. Por supuesto cualquier lugar, situación y tiempo es bueno para promover el pensamiento científico, pero siempre es recomendable tener constancia y sistematización en nuestra actividad para que la formación rinda frutos, sobre todo en los niños de preescolar y primaria. En este sentido consideramos que los talleres de ciencia en el aula presentan diversas ventajas para promover el pensamiento científico, sobre aquellos que se ofrecen en los museos o en cursos de verano, debido a que los del aula tienen secuencia en el tiempo y en el contenido, lo que ayuda a que los niños sistematicen sus habilidades y tengan las herramientas suficientes para comprender los hechos, fenómenos y procesos con los que pueden interactuar.

Con estos antecedentes hemos planteado una serie de talleres en diversos preescolares y primarias de la ciudad de Querétaro, México, con el fin de apoyar a los profesores a desarrollar el pensamiento científico entre sus alumnos, tomando como ejemplos conocimientos surgidos del área químico-biológica.

El taller que describimos a continuación lo desarrollamos en un grupo de primero de primaria del Centro Educativo Jardines de la Hacienda en la Ciudad de Querétaro México. Los autores agradecemos el apoyo otorgado por la Lic. María Esther Pérez Márquez directora del colegio.

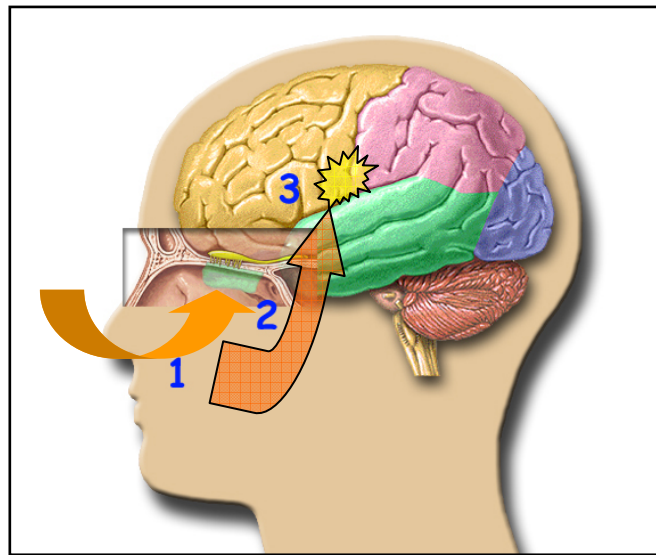
INICIAMOS CON UNA PREGUNTA E INFORMACIÓN PREVIA

La pregunta *¿Con qué parte de nuestro cuerpo saboreamos?* puede ser bastante obvia para muchos, sin embargo las respuestas que se dan con frecuencia son tan rápidas como erróneas. En general los niños y los adultos tenemos la idea de que saboreamos con la lengua, o con algún elemento relacionado con la boca. Para algunos resultaría raro que alguien dijera que es con el sentido del olfato como percibimos el sabor; pero lo que resultaría más extraño es que nos dijeran que es el cerebro el que saborea los alimentos.

Para entender este concepto es necesario revisar tres puntos básicos (fig.1):

- 1) Podemos detectar el gusto gracias a los receptores de la lengua que se encuentran en las papilas gustativas. Estos receptores conducen la información de la composición química de los alimentos hacia una parte del cerebro especializada en traducir estos mensajes e interpretarlos como los gustos básicos que conocemos: salado, dulce, amargo y agrio (Smith y Margolskee, 2006).
- 2) Las sustancias volátiles de los alimentos pueden ser detectadas por los receptores que se encuentran en la cavidad nasal. La información entra directamente al cerebro donde se interpreta como olor (Axel, 2006)
- 3) El cerebro combina estas dos señales, la que viene del sentido del gusto y la del olfato, e interpreta la información como sabor (Dodd y Castelluci, 1991).

Figura 1. Representación de los elementos que participan en la integración del sabor. 1. Vía gustativa, 2. Vía olfativa, y 3. Estructura cerebral que integra ambas informaciones sensoriales.



EXPERIENCIA 1: ¿Qué hacemos mientras probamos los alimentos?

Información básica:

Existen patrones motores que casi todas las personas realizamos mientras probamos un alimento; por ejemplo, el movimiento de los músculos de la boca apoya el proceso de la masticación y permite mezclar el alimento con la saliva para iniciar la digestión. Además este movimiento permite exponer el alimento a los diversos receptores gustativos que se encuentran en la lengua. El *lengüeteo* es una forma de expresión que tenemos nosotros y algunos otros animales que nos indica que lo que estamos probando nos agrada (García, 1988).

También hacemos otros tipos de movimientos que aparentemente no tienen relación con probar la comida, como el movimiento de los ojos mirando principalmente hacia arriba mientras tratamos de definir el sabor de los alimentos. Este tipo de conducta es una expresión de que se está llevando a cabo un proceso de análisis en nuestro cerebro.

Objetivo:

Observar y analizar la conducta de los niños mientras prueban un alimento.

Procedimiento

- 1) Se prepararon unas papillas de fruta o verdura para que los niños las probaran.
- 2) A algunos niños se les pidió que reconocieran la fruta o verdura.
- 3) A otros niños se les pidió que observaran la conducta de sus compañeros mientras probaban las papillas.
- 4) En ciertos momentos la profesora responsable del grupo detuvo la actividad para que los niños pudieran dar sus observaciones y hacer pequeños ejercicios de análisis.

Resultados y discusión

Gran parte de las observaciones que hicieron los niños se centraron en los movimientos de la boca, por lo que reafirmaron su idea original de que el sabor se percibe con la lengua o con algún otro componente de la boca (**fig. 2**)

Figura 2. Conductas relacionadas con el saboreo de los alimentos



Para aportar más elementos a la discusión, fue necesario ampliar su observación señalando conductas que no tenían relación aparente con el ejercicio, por ejemplo:

- 1) Algunos niños movían uno de sus pies o una de sus manos mientras trataban de definir el sabor de la papilla. Se plantearon preguntas como las siguientes: ¿Qué pie o que mano es la que mueven con más frecuencia? ¿el pie o la mano sirven para saborear?
- 2) Cuando el sabor no era fácil de identificar, los niños movían sus ojos mirando principalmente hacia arriba y hacia un lado. Se les plantearon las siguientes preguntas: ¿Hacia qué lado voltean a ver con más frecuencia?, ¿los ojos sirven para saborear? (**fig. 3**)



Figura 3. No saboreamos con los ojos o pies, pero el movimiento de estos suele darse cuando nos concentramos en percibir un sabor.

El movimiento de las manos, pies u ojos no se relaciona con la percepción al sabor, pero sí puede darnos pistas de la forma como cada niño procesa la información y qué lado de su cerebro utiliza (Allen et al., 2004).

Es cierto que la pregunta que inició este taller *¿Con que parte de nuestro cuerpo saboreamos?*, no la contestamos con esta experiencia, pero durante el ejercicio impulsamos en los niños sus capacidades de OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS, discutieron sobre la mejor manera de CLASIFICAR las observaciones, impulsamos sus habilidades para FORMULAR PREGUNTAS e iniciamos un proceso de REFLEXIÓN que los llevó a plantear diversas maneras de responder a sus propias dudas.

Este tipo de ejercicios nos lleva a la idea de que nuestras observaciones dependen en parte de nuestras experiencias y conocimientos. Si tenemos la idea que el sabor lo detectamos con la lengua, entonces nuestras observaciones se centrarán en esa parte de nuestro cuerpo.

El papel de la profesora fue ampliar el campo de observación de los niños y promover su curiosidad por descubrir las relaciones entre cosas que, aparentemente, no tienen relación.

EXPERIENCIA 2: El olor y la percepción al sabor

Información básica

Al preguntar *¿ustedes creen que, aparte de la lengua, podemos detectar el sabor con otra parte de nuestro cuerpo?* se abrió la posibilidad para que los niños buscaran otras relaciones entre el sabor y su propio cuerpo y recordaran que el olor también es importante para detectar el sabor.

Gran parte de lo que consideramos como sabor lo detectamos con el olfato. Es con este sentido que podemos traducir la señal química que se desprende de los alimentos a una señal nerviosa que llega directamente al cerebro. Las estructuras cerebrales que procesan la información olfativa están relacionadas con la memoria y con las emociones, por esta razón, cuando percibimos un aroma surge en nosotros, de manera casi inmediata, el recuerdo de alguna persona, una situación que hemos vivido o el nombre de la fruta que estamos probando. Junto con el recuerdo se

encuentra una emoción, que puede ser agradable o no dependiendo de lo que hayamos asociado con el olor (Brown, 2006).

Pregunta propuesta

Como la idea principal es empezar a entender qué tan importante puede ser el olor para la percepción del sabor, la pregunta que se le puede hacer a los niños es: *¿a qué sabe lo que hueles?*

Objetivo

Medir el tiempo de respuesta para identificar el olor de una fruta presentada como papilla.

Procedimiento

1) Acercamos el plato con papilla a la nariz de los niños y esperamos a que dijeran de qué fruta estaba hecha (**fig. 4**)



Figura 4. Podemos detectar el sabor con solo olerlo.

Resultados y discusión

Como se esperaba, los niños contestaron sin muchos problemas, algunos se tardaron más que otros y algunas frutas fueron más difíciles de identificar que otras, pero independientemente de qué tan rápidos o lentos fueron para identificar los sabores, el hecho fue que los niños sí reconocieron los sabores con sólo olerlos. Este ejercicio simple dio un resultado significativo para los niños, porque aquellos que contestaron originalmente que es en la boca donde detectamos el sabor, debieron reflexionar sobre su conocimiento previo y compararlo con el que obtuvieron. Mientras que aquellos que relacionaron al olor con el sabor desde el principio, tuvieron una corroboración de sus ideas.

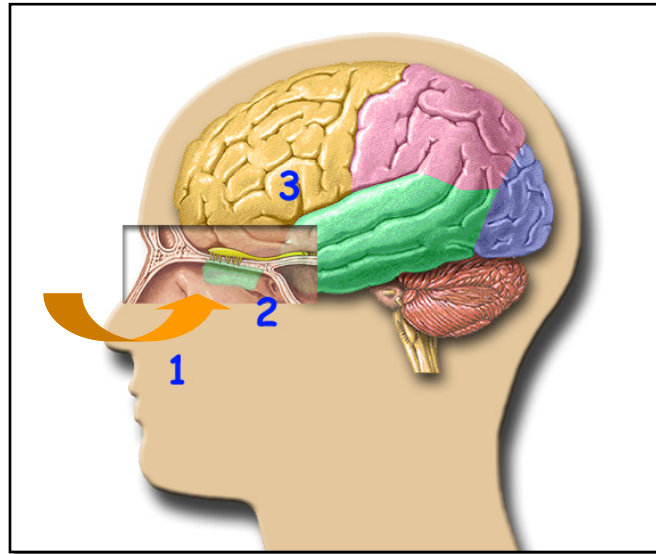
Pero aún esta demostración no fue suficiente para decir que el olfato sea el sentido más importante para detectar el sabor, porque bien puede ser sólo un sentido que nos permite recordar lo que ya hemos probado, pero no es para saborear.

EXPERIENCIA 3: El olfato es esencial para el sabor

Información básica para que los apoyes:

Aunque el sabor es la combinación del olor y el gusto, alrededor del 95% de lo que denominamos sabor es exclusivamente olor.

Olemos gracias a la presencia y funcionamiento de tres elementos: 1) los compuestos químicos liberados al ambiente; 2) los receptores olfativos que se encuentran en la parte superior de la cavidad nasal y 3) el cerebro, que se encarga de analizar e interpretar la información olfativa (fig.5).



Pregunta propuesta

¿Podemos saborear sin olor?

Hipótesis

Si la mayor parte de lo que llamamos sabor es olor, aquellos niños que tengan tapada la nariz en el momento de probar un alimento, no podrán identificar el sabor o se tardarán más en responder que los que no tengan tapada la nariz.

Nos pareció importante hacer una reflexión junto con la profesora sobre la estructura de esta suposición a la que denominamos HIPÓTESIS:

- 1) La primera parte, *"La mayor parte de lo que llamamos sabor es olor"*, es propiamente la hipótesis porque es la información que estamos tomando como base para responder a la pregunta planteada.
- 2) La segunda parte es una propuesta metodológica con la que nos acercaremos para contestar a la pregunta: *"a unos niños se les tapará la nariz y a otros no"*.
- 3) La tercera parte es nuestra predicción: *"no podrán identificar el sabor o se tardarán más en responder"*. Esta predicción la confirmaremos o no después de analizar los datos que obtengamos de nuestro experimento.

OBJETIVO

Medir el tiempo de respuesta para identificar el sabor de una fruta con las fosas nasales tapadas.

PROCEDIMIENTO

- 1) Se hicieron papillas con diferentes frutas.
- 2) Los niños probaron una papilla y tuvieron que identificar el sabor.
- 3) Se organizaron los grupos de la siguiente manera:
 - a. Niños con los ojos y la nariz destapados.
 - b. Niños con los ojos tapados y la nariz destapada.
 - c. Niños con los ojos y la nariz tapados.
 - d. Niños con los ojos destapados y la nariz tapada.
- 4) El punto anterior describe lo que conocemos como DISEÑO EXPERIMENTAL y nos sirvió principalmente para controlar las variables que pudieran afectar los resultados o su interpretación.
- 5) Se utilizó un pañuelo largo para tapanle los ojos a los niños que les correspondía.
- 6) A los niños correspondientes les fue tapada la nariz con los dedos (**fig. 6**).



Figura 6. El diseño experimental nos permite controlar variables en un experimento.

- 7) Se midió el tiempo desde que el niño empezó a probar la papilla hasta que identificó el sabor.
- 8) En los casos en que los niños no identificaron el sabor después de 15 segundos, se suspendió la prueba.

Resultados y discusión

Tal como se predijo, los niños con la nariz tapada no pudieron identificar el sabor de la papilla. Con los resultados obtenidos, los niños estuvieron en posibilidades de APOYAR LA HIPÓTESIS. Pero si nuestro interés fue confirmar la idea de que es el olor el elemento más importante para el sabor, ¿no bastaba con hacer el ejercicio con el grupo al que se le tapó la nariz?, ¿Por qué se tuvo que hacer un diseño experimental con 4 grupos? Aunque es complejo explicar que el DISEÑO EXPERIMENTAL se planea para CONTROLAR ALGUNAS VARIABLES que pueden afectar el experimento, tratamos de apoyarnos con dos ejemplos de este mismo ejercicio para justificar el procedimiento:

- 1) Ver la consistencia o el color de una papilla podría evocar la memoria de una fruta y, por lo tanto, los niños podrían decirnos el nombre de la fruta, sin necesidad de probar u oler la papilla. Por esta razón se agregó un grupo de niños a los que se les taparon los ojos, para eliminar la *variable de la visión* que podría afectar nuestros resultados.
- 2) Si por alguna razón la papilla de fruta que se le ofreció a los niños tuviera un sabor difícil de identificar, los tiempos de respuesta serían altos e inclusive algunos niños no podrían responder. Si sólo ocupáramos al grupo al que le tapamos la nariz no podríamos decir si la dificultad para identificar el sabor se debe a que no pueden oler o a que ocupamos un sabor *difícil*. Por esta razón ocupamos un *grupo control*, cuyos resultados nos indicaron cuál de las dos ideas es la correcta.

EXPERIENCIA 4: El cerebro es el que saborea

Información básica

Tal como describimos en la primera experiencia, la percepción del sabor tiene los siguientes componentes: 1) una vía gustativa, 2) una vía olfativa y 3) la integración de estas dos vías en la corteza cerebral (Bermúdez-Rattoni, et al., 1988) (**fig. 1**).

El último punto es la clave para entender que el cerebro es el que saborea, no obstante no es tan fácil demostrarlo de manera directa. Es cierto que con la experiencia anterior nos acercamos mucho a este concepto pero, de manera estricta, lo único que confirmamos fue que sin olor no se detecta el sabor, pero no que el cerebro es el encargado de saborear.

En este punto fue necesario hacer una reflexión con la profesora encargada para explicar cómo se sortean los problemas éticos que se presentan cuando se trabaja con el funcionamiento del cerebro humano. Para esto los investigadores recurren por lo menos a 3 opciones:

- 1) Utilizan modelos de estudio con otros animales como la rata, cuyo cerebro funciona similar al de nosotros en muchos aspectos. Mediante esta forma de investigar, que la conocemos como INVESTIGACIÓN BÁSICA, se ha confirmado que el cerebro es el que integra el olor y el gusto para formar el sabor en una parte superficial del cerebro llamada corteza insular (Dodd y Castelluci, 1991).
- 2) Estudian los casos de personas que tienen daño en una parte específica de su cerebro. A través de este tipo de estudios, que conocemos como INVESTIGACIÓN CLÍNICA, se sabe que puede haber pérdida del sabor cuando se daña una parte del lóbulo temporal del cerebro.

- 3) Utilizan las observaciones conductuales de personas sanas. Con este tipo de estudios, que conocemos como INVESTIGACIÓN PSICOFISIOLÓGICA, se le han podido hacer algunas trampas al cerebro de tal manera que podemos estudiar su reacción sin siquiera tocarlo, tal como lo haremos en esta experiencia.

Pregunta propuesta

¿Qué ocurrirá si el cerebro recíbelo mismo tiempo una señal gustativa de una fruta y una señal olfativa de otra?

HIPÓTESIS

Si el cerebro requiere de la información gustativa y olfativa al mismo tiempo para definir el sabor, al presentarle el olor de una fruta distinta a la que le damos a probar, crearemos una confusión y un aumento en el tiempo para identificar el sabor.

Repasamos la estructura de esta hipótesis sólo con la intención de recordar lo que ya habíamos visto en la experiencia 3.

- 1) La primera parte es propiamente la hipótesis, esto es, un dato que suponemos que es correcto: *El cerebro requiere de la información gustativa y olfativa al mismo tiempo para definir el sabor.*
- 2) La segunda parte es la propuesta metodológica con la cual pretendemos probar nuestra idea: *al presentarle el olor de una fruta distinta a la que le damos a probar*
- 3) La tercera parte es la predicción: *crearemos una confusión y un aumento en el tiempo para identificar el sabor.* Esta predicción nos dará la oportunidad de que la respuesta que obtengamos después de hacer el experimento sea un *SI* o un *NO*. Esto es muy importante en la investigación científica porque así **CORROBORAMOS O RECHAZAMOS LA HIPÓTESIS.**

OBJETIVO

Medir el tiempo de respuesta para identificar el sabor cuando presentamos al mismo tiempo un olor y un gusto de frutas diferentes

PROCEDIMIENTO

- 1) Se hicieron papillas de dos tipos de fruta
- 2) Se le cubrieron los ojos a los niños con un pañuelo grande
- 3) La prueba del olor se hizo presentando la papilla enfrente de la nariz durante 8 segundos como máximo.
- 4) Todos los niños tuvieron los ojos tapados.
- 5) Se organizaron los grupos con el siguiente diseño experimental.
 - a. Niños a los que se les presentó el olor y el gusto de la misma fruta.
 - b. Niños a los que se les presentó sólo el olor.
 - c. Niños a los que se les presentó sólo el gusto.

d. Niños a los que se les presentó el olor y el gusto de frutas diferentes.

6) Se midió el tiempo de respuesta y se consideró a los 15 segundos como límite máximo de respuesta.

7) Se anotó si la respuesta era correcta o incorrecta.

8) Se construyó una gráfica con los promedios de cada grupo.

Resultados y discusión

La presentación de olores y gustos diferentes provocaron confusión en los niños y el incremento del tiempo promedio de detección del sabor.

De acuerdo a los resultados hubo dos formas de evaluar la confusión que tuvo el cerebro cuando se le presentaron dos informaciones distintas: 1) El aumento en el tiempo que ocuparon los niños para definir el sabor y 2) la cantidad de errores que cometieron los niños del grupo con olor y gusto de diferentes frutas.

Estos resultados apoyan aún más la idea de que es el cerebro el que integra la información gustativa y olfativa para convertirla en lo que denominamos Sabor. No obstante, con estas evidencias no se puede decir aún que nuestra pregunta está completamente contestada, ni que nuestra hipótesis sobre el cerebro como un centro integrador esté comprobada. Hace falta más trabajo, no sólo para tener más apoyo experimental, sino sobre todo para tener más argumentos para convencer a nuestros alumnos... así es la Ciencia.

CONSIDERACIONES FINALES

Sobre el taller

Este taller, que incluye cuatro experiencias, forma parte de una serie de actividades dirigidas a apoyar a profesores de primaria que desean impulsar las habilidades del pensamiento de sus alumnos (Sánchez Ramos, et al., 2006). Los ejercicios que proponemos aquí no representan ninguna dificultad porque consideramos que no es el ejercicio en sí mismo lo más importante, sino el conocimiento que cada niño va adquiriendo durante el desarrollo de la experiencia y, sobre todo, el proceso de reflexión que haga de manera individual o colectiva para entender una de las formas como se construye el conocimiento.

Es precisamente en el proceso de reflexión o discusión donde los niños pueden expresar sus ideas preconcebidas y contrastarlas con las adquiridas durante el desarrollo del ejercicio.

Llevar al pie de la letra las experiencias que se proponen en este taller no sería una actitud adecuada, porque terminaríamos con el espíritu que caracteriza la investigación científica, el cual nos impulsa a promover la expresión de las ideas y tener una actitud siempre crítica ante la diversidad de opiniones que pueden surgir como producto de una discusión. De otra manera corremos el riesgo de restringir la creatividad e innovación de los niños y acercarlos más al conocimiento que queremos enseñarles y alejarlos del conocimiento que ellos mismos pueden encontrar, construir y aprender.

Sobre los educadores

Este tipo de talleres de ciencia en el aula es una propuesta para los educadores, ya que es en ellos en quienes ha caído gran parte de la responsabilidad de generar (más

que transmitir) nuevas visiones o formas de interpretar el mundo, pues el hecho de dedicarse a la educación como función específica, les da autoridad frente a la sociedad para implementar ideas dirigidas a desarrollar el pensamiento de los estudiantes. (Ribeiro Palacios, 2005).

Nuestra propuesta plantea la intervención de los educadores como intermediarios, ya que manejan el lenguaje adecuado y tienen las habilidades necesarias para vincularse con los estudiantes y, por otro lado, tienen el conocimiento necesario para entender los conceptos y métodos de la ciencia. Con estas características pueden establecer interacciones con aquellas personas dedicadas a las actividades científicas en los centros de educación superior e investigación y establecer comunidades de conocimiento, que beneficien a aquellos niños que están desarrollando su pensamiento.

Sobre la ciencia

Pensar libremente y ser capaces de convivir dentro de la diversidad, constituyen la base para poder desarrollar el pensamiento científico en las personas. Un modelo educativo que impulse este tipo de pensamiento debe orientar a la libertad y diversidad para que el alumno, respetando los lineamientos y reglas de la actividad científica, tenga el interés por explicarse los hechos que observa en la naturaleza y, posteriormente generar nuevo conocimiento. Dentro de este esquema, el alumno debe conocer primero las herramientas y habilidades que le permitirán adquirir la información y después (o de manera paralela) desarrollar habilidades del pensamiento que le permitan manejarla de una forma analítica, crítica, integral y propositiva, a través del uso y conocimiento del método científico. Este método que ocupamos cotidianamente no sólo debe contemplarse como un vehículo para formar personas que entiendan, utilicen y reflexionen el conocimiento, sino también para que, eventualmente, lo generen. Es esta la razón por la que es indispensable que los profesores se apasionen por el conocimiento y desarrollen las estrategias para reforzar su propio pensamiento científico, puesto que es imposible enseñarle a un estudiante a hacer algo que su profesor no hace.

REFERENCIAS

Allen, J., Bruss, J. y Damasio, H. 2005. "Estructura del cerebro humano". *Sci Am Latinoamérica*. 3 (30): 68-75

Axel, R. 2006. "The molecular logic of smell". *Sci Am* 16 (3): 68-75

Bermúdez-Rattoni, F., Sánchez Ramos, M.A. y Prado Alcalá, R. Learning of external and visceral cue consequences may be subserved by different neuroanatomical substrates. En: En: Trevor, A. y Lars-gören, N. *Aversión, Avoidance, and anxiety: Perspectives on aversively motivated behavior*. Lawrence Erlbaum, New Jersey. pp: 491, 1989

Brown, K. 2006. "Are you ready for a new sensation?". *Sci Am* 16 (3): 60-67

Dodd, J. y Castelluci, V.F. Smell and taste: The chemical sense. En: Kandel, E. Schwartz y J. Jessell, T. *Principles of neural science*. Elsevier, New, York. Pp: 1135, 1991

García, J. 1988. Food for Tolman: Cognition and Cathexis in concert. En: Trevor, A. y Lars-gören, N. *Aversión, Avoidance, and anxiety: Perspectives on aversively motivated behavior*. Lawrence Erlbaum, New Jersey. pp: 491, 1989

Harlen, W. *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. 4ª edición. Ediciones Morata, S.L., Madrid España. pp: 239, 1999

Pérez-Tamayo, R. *Cómo acercarse a la ciencia*. CONACULTA-Editorial Limusa. México. pp: 149, 1989

Ribeiro Palacios, M. *Inteligencias Múltiples: Una propuesta para la enseñanza de la ciencia en el aula*. Tesis de Licenciatura. Universidad Autónoma de Querétaro, México. 2005

Sánchez Ramos, M.A., Gallegos Reséndiz, C., Cruz Cervantes, E. y Huerto Delgadillo, M.L. "Ciencia y Arte: El estudio de los insectos en el contexto de las inteligencias múltiples". XII Simposium CONCYTEQ. Santiago de Querétaro, octubre de 2006.

Smith, D. Y Margolskee. "Making sense of taste". *Sci Am* 16 (3): 84-90

Ponencia libre: *Experiencia en la formación de docentes en educación preescolar como enfoque intercultural bilingüe en Mérida, Yucatán y México.*

Autoras: CELIA MARÍA CORRALES RODRÍGUEZ, REINA ARACELI PERAZA ESTRADA E ILEANA EMIRÉ CARRILLO PERAZA.

CURRÍCULUM VITAE

Celia María Corrales

Concluyó la licenciatura en educación preescolar en la Escuela Normal de Educación Preescolar de su ciudad natal en el año de 1993. Obtuvo el Grado de Maestra en Enseñanza Efectiva por la Universidad del Mayab en el 2006. Ha impartido asignaturas del área de formación específica en la Licenciatura en educación Preescolar; ha sido asesora pedagógica de los estudiantes del último grado de dicha licenciatura, ha impartido la cátedra de “desarrollo del niño preescolar” a nivel maestría y actualmente es coordinadora académica de sede del diplomado en formación y actualización docente (IPN-ANUIES) Y desempeña el cargo de Subdirectora Académica de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida, Yucatán, en donde labora desde hace 15 años.

Reina Araceli

Obtiene el título de Licenciada en Educación Preescolar en el año de 1986, en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida. En el año de 2005, obtiene el grado de Maestra en Enseñanza Efectiva, por la Universidad del Mayab de Mérida Yucatán. Ha impartido cursos de “Planeación didáctica y Talleres de Sensibilización para aspirantes a ingresar a las Escuelas Normales. Desde el año de 1999 forma parte del personal docente de la Escuela Normal de Educación Preescolar, en la ciudad de Mérida, Yucatán, impartiendo diversas asignaturas. Actualmente se desempeña como Jefa del Departamento de Personal y como asesora pedagógica de las alumnas del séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar en la misma Escuela Normal y como Coordinadora Académica de la Maestría en Educación Preescolar en el Instituto Superior de Educación Normal.

Ileana Emiré Carrillo

Se gradúa de Licenciada en Educación Preescolar en 1991 en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida y recibe el grado de Maestra en Enseñanza Efectiva por la Universidad del Mayab en el 2006. Ha colaborado con el CENEVAL en la elaboración de reactivos para el examen de conocimientos de la licenciatura en Educación Preescolar, dentro del área de Expresión y Apreciación Artísticas; colaboró en el Programa de Transformación y Fortalecimiento de las escuelas Normales para el Plan de Estudios 1999, Ha impartido diversas cátedras en la Licenciatura en Educación Preescolar, en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida, en donde labora desde hace 15 años. Actualmente se desempeña como jefa del departamento de psicopedagogía de esta institución y asesora pedagógica de los alumnos del último curso de la carrera.

PONENCIA

PRESENTACIÓN

El presente trabajo pretende describir el proceso de implementación de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural en la Escuela Normal Preescolar de Mérida, Yucatán. Esta licenciatura surge como respuesta a las demandas educativas actuales del Estado, y se basa en la necesidad de enfrentar los retos de la obligatoriedad en el nivel de educación preescolar.

El Plan de estudios y programas que se proponen, no son diferentes a los de la formación actual que reciben los futuros docentes de educación preescolar en las escuelas normales, puesto que a éstos, se incorporaron aspectos para fortalecer la formación del educador preescolar intercultural.

En este documento se plantea la problemática y justificación de la implementación de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural así como los propósitos que ésta persigue y las adecuaciones realizadas al plan y programas de estudio vigente en la Escuela Normal de Educación Preescolar para su ejecución. También se describen las formas de organización y las acciones realizadas durante la implementación de esta licenciatura, al igual que los principales retos enfrentados y los logros alcanzados en los tres años de ejecución del programa.

JUSTIFICACIÓN

La educación es el motor para promover el desarrollo humano, capaz de reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la opresión, y, partiendo de ello, es imprescindible que la educación indígena (actualmente utilizando el término Intercultural) se ofrezca con la misma calidad y gama de oportunidades para los niños y jóvenes del estado de Yucatán.

Actualmente, tanto en México como en otros países, la importancia de la educación preescolar es creciente. Los cambios sociales y económicos, así como los cambios culturales hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones educativas para procurar la educación de los pequeños.

La extensión de la cobertura de la educación preescolar ocurrida en las tres últimas décadas del siglo XX implicó la diversificación de la población atendida en este nivel educativo, accediendo a este servicio niños y niñas de diversa procedencia social, particularmente de sectores de población rural, urbana marginada e indígena.

Sin embargo, la educación preescolar ha demostrado debilidades en cuanto a la formación académica de los docentes que laboran en el nivel de preescolar indígena, poniendo en franca desventaja a la población infantil de las comunidades más necesitadas del Estado.

El gran reto de la educación indígena surge a partir de la obligatoriedad del tercer grado de la educación preescolar y la consigna que establece que los docentes de educación preescolar deberán tener el título correspondiente. En nuestro Estado resulta fundamental que el docente domine la lengua maya y conozca la cultura de las comunidades en las que labora, por lo que la educación indígena se ha visto en la necesidad de contratar a docentes egresados de otras licenciaturas que no corresponden específicamente a la educación preescolar, pero que dominan la lengua maya.

Como respuesta a la necesidad de proporcionar a todos los niños del estado una educación preescolar acorde a los propósitos básicos de este nivel educativo, la

Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida, Yucatán, después de realizar un estudio detallado de la realidad actual de la educación indígena en el estado y analizar a profundidad el programa vigente de la Licenciatura en Educación preescolar, ha implementado la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural LEPI 2004, con el objetivo de formar docentes que desarrollen una práctica educativa de calidad que propicie la igualdad de oportunidades educativas dentro del contexto indígena.

La Educación indígena en Yucatán

El Estado de Yucatán tiene sus más profundas raíces en la cultura maya por haber sido cuna de esta gran civilización; en este sentido los yucatecos tenemos el privilegio de contar aún con rasgos fehacientes de esta civilización en nuestra cultura actual. El pueblo maya es un pueblo vivo, aunque en la actualidad, al mismo tiempo que es motivo de nuestro orgullo, es también un pueblo generalmente olvidado y relegado que carece de la atención de sus problemas y necesidades básicas. En el Estado de Yucatán el pueblo maya vive los índices más altos de pobreza y vulnerabilidad, por lo que surge la necesidad de ser congruentes y hacer propias sus demandas ubicándolas en el primer lugar de nuestras prioridades.

El carácter multilingüe y pluricultural de la nación mexicana reconocida en los años recientes en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ubica a la Educación Indígena en un plano de primera importancia en el contexto educativo. La actual Ley General de Educación reconoce importancia de la formación de docentes capacitados para la atención de la educación indígena.

En Yucatán la población mayahablante representa el 36.9 % de la población total de 5 años y más, lo que obliga y compromete al actual Gobierno a brindar a este sector una atención de sus demandas educativas con criterios de pertinencia, calidad y equidad, de manera que se logre abatir los rezagos existentes.

Es evidente que son indispensables propuestas que permitan atender la necesidad de implantar una Educación Intercultural Bilingüe que a largo plazo vaya extendiéndose a la sociedad en general, de tal forma que se atienda tanto a la sociedad mayahablante como a la no lo es.

Lo anterior, resalta la importancia que las escuelas formadoras de docentes, incorporen a sus planes y programas una educación para los mayas, que promueva su cultura y su lengua, sin perder la visión de que en las escuelas se deben ofrecer las experiencias de aprendizaje que permitan a los alumnos apropiarse de otras lenguas y de los conocimientos universales, científicos y tecnológicos, para lograr su incorporación al desarrollo, bajo las mismas condiciones que el resto de la población.

Dado que en la actualidad la población del Estado yucateco presenta una composición multicultural, resulta necesario realizar una revisión profunda de la implementación de la Educación Indígena Intercultural Bilingüe que atienda a la situación estructural. La población actual en el Estado es de un millón 472 mil 683 habitantes que tienen cinco o más años de edad, de los cuales 918 mil 911 hablan sólo español lo que representa el 62.3%, 497 mil 722 hablan maya y español lo que representa el 33.7% de la población total y 48 mil 66 que representa un 3.2% que hablan sólo maya de la población total.

Como se puede observar, en Yucatán la mayoría de la población habla solamente español y la proporción de la población que es bilingüe constituye una minoría significativa, aunque la que habla únicamente la lengua maya representa un porcentaje muy bajo de la población total.

El total de población hablante de lengua maya, que en números relativos es del 36.9 %, determina por sí la pertinencia de proporcionar una educación basada en las características culturales que persisten, no sólo entre los habitantes de las poblaciones indígenas, sino en el grueso de la población, haciendo la consideración de que entre las personas que habitan fuera de la ciudad capital el índice de maya hablantes se incrementa significativamente. Existen localidades donde la población maya hablante es mayoritaria y regiones que continúan utilizando esta lengua de manera cotidiana.

Las comunidades indígenas se ubican en territorios que van desde el medio urbano hasta el medio rural y sus manifestaciones culturales demuestran distintos grados de presencia, siendo más notorias en tanto más alejadas están de los centros urbanos. A pesar que la población maya ha sido objeto de explotación y marginación, ha desarrollado sus propias formas de resistencia y sus formas de vida. En los centros urbanos se han constituido en mano de obra barata y en sus propias localidades han continuado con actividades primarias como la agricultura. Las comunidades mayas forman la clase social más baja y, por si fuera poco han quedado rezagados en la atención de los diversos programas gubernamentales, como lo manifiestan los índices de vivienda, electrificación y agua entubada.

Desde el año de 1992, se incorporaron a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos contenidos referidos al carácter pluricultural de la nación y a los derechos que le asisten a las culturas indígenas. No obstante, en el Estado de Yucatán, pese a las declaraciones de justicia y solidaridad con los mayas que a lo largo de décadas ha sustentado el discurso oficial, hasta la fecha no se le han hecho las modificaciones y adecuaciones pertinentes a la Constitución Local. En el Capítulo Primero de la Constitución del Estado, se define a los yucatecos con una acepción que tiende a una uniformidad con la que se evade hacer mención de la cultura y el pueblo maya.

En el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación existe un apartado en el que se señalan las facultades y obligaciones de la Subdirección de Educación Indígena, pero esta instancia obedece a la estructura propuesta a nivel nacional y no se ha vinculado de manera clara a la actividad institucional.

La Educación Indígena se encuentra sustentada políticamente en la Dirección General de Educación Indígena, en el documento titulado "Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas" que contiene los principales lineamientos que orientarán la acción educativa de esta modalidad. El actual Plan Estatal de Desarrollo 2001-2007 menciona la que "la plena integración de nuestra población maya a una sociedad que respete y valore sus aportaciones y que esté dispuesta a ser enriquecida por ellas desde una perspectiva multicultural, es una tarea que requiere de la participación y el compromiso de todos" (Gobierno del Estado de Yucatán, 2001).

La Educación Básica incluye la Educación Preescolar, la Primaria y la Secundaria, sin embargo la Educación Básica Indígena no ha logrado abarcar este último nivel educativo; en las poblaciones mayas, la Educación Secundaria no responde al enfoque intercultural bilingüe y los alumnos de este nivel tienen serias dificultades debido a que se les imparte clases en español, idioma que al no ser su lengua materna no puede ser comprendido ampliamente por ellos; esta problemática se refleja en el incremento de los índices de deserción, reprobación y una baja eficiencia terminal, situación que ubica al Estado de Yucatán en los últimos lugares a nivel nacional.

La Educación Preescolar está incluida en la Educación Básica Indígena, contando con Jardines Indigenistas en las comunidades más representativas del pueblo maya; sin embargo, esta educación es impartida por docentes que no cuentan con la formación necesaria, debido a que son contratados por ser maya hablantes sin importar la especialidad o profesión que poseen. Lo anterior pone en franca

desventaja a los niños de las comunidades indígenas, ya que el desarrollo de sus habilidades, actitudes y conocimientos no son siempre favorecidos a través de las actividades que se realizan en el jardín de niños.

DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA EN YUCATÁN

La Educación Indígena en el Estado se ofrece con la intervención de la subdirección de Educación Indígena dependiente de la Secretaría de Educación que cuenta con cuatro departamentos, seis sectores y 25 zonas escolares que tienen a su cargo escuelas de los tres niveles: inicial, preescolar y primaria abarcando 79 de los 106 municipios.

Del total de alumnos en edad de asistir a preescolar y primaria en el Estado, un 9.1% es atendido por personal docente de educación indígena y un 90.9 % asiste a escuelas de los otros subsistemas. Según datos del INEGI y de la propia Secretaría de Educación Pública, un 29 % de ese total son alumnos maya hablantes y el 71 % restante son hablantes del español. De esta manera se percibe que el 20.4% corresponden a alumnos que reciben una educación que soslaya la necesidad de utilizar la lengua materna de los niños.

Distribución de los servicios educativos de Educación Indígena

<i>Nivel</i>	<i>Municipios atendidos</i>	<i>Escuelas</i>	<i>Personal</i>	<i>Alumnos</i>
<i>Inicial</i>	35	79	79	2037
<i>Preescolar</i>	73	269	624	14 871
<i>Primaria</i>	43	174	553	14 034
<i>Ko'onex Kanik Maaya</i>	24	75	59	15 049
TOTAL		597	1315	45991

La expansión del servicio ha sido mínima en los ciclos escolares anteriores, debido en parte a que este subsistema es menos antiguo que los otros. La presencia de maestros no bilingües con derechos creados en comunidades mayas, impide adscribir personal de esta modalidad en esos lugares. El personal de esta modalidad no atiende ni al 30 % de la población maya hablante del Estado.

El promedio de preparación profesional del personal adscrito a la Educación Indígena es de tercer grado de Licenciatura en Educación, y a esta formación recibida, se agregan los cursos de actualización que se imparten a través de diversos programas específicos como el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), los cursos que se imparten a través de los Centros de Actualización del Magisterio y los que promueve la Dirección General de Educación Indígena. No obstante lo anterior, un estudio realizado al interior de este subsistema revela que muchos maestros realizan prácticas desviadas de los enfoques, políticas y programas que sugieren las normas oficiales, además de que no existe una cultura para la

planeación y evaluación. Esta situación pone en entredicho la eficacia de los cursos impartidos, además de que plantea la necesidad de una mayor coordinación entre los distintos ámbitos de la estructura.

Perfil profesional del personal docente

<i>Nivel educativo</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Normal profesional</i>	<i>Normal Superior</i>	<i>Lic. UPN</i>	<i>Otras Lic.</i>	<i>Maestría</i>	<i>Total</i>
<i>Inicial</i>	0	16	1	2	69	1	0	89
<i>Preescolar</i>	2	67	219	19	324	12	7	650
<i>Primaria</i>	4	63	216	43	239	4	7	576
<i>Totales</i>	6	146	436	64	622	17	14	1315

De acuerdo con los datos proporcionados por la Subdirección de educación indígena, en el nivel preescolar laboran aproximadamente 640 docentes, con los siguientes porcentajes en cuanto a sus perfiles académicos:

Bachillerato	<i>Escuela Normal</i> Estudiante titulado y/o pasante	U.P.N. Estudiante titulado y/o pasante	MEJORAMIENTO - PROFESIONAL No concluída -titulado
12%	4% 8%	18% 34%	5% 20%

Como se puede apreciar, existe un gran rezago académico en la formación de los docentes que imparten la educación preescolar indígena, por lo que es fundamental el diseño de estrategias que ofrezcan la oportunidad de actualización, capacitación y superación profesional al personal que labora en las instituciones de este subsistema.

Si bien es importante reconocer el esfuerzo que los maestros que atienden los jardines de niños indígenas realizan en su labor docente, resulta necesario señalar que ese esfuerzo no siempre rinde los frutos deseados, debido a que carecen de una intención educativa hacia actividades pertinentes que cubran las necesidades básicas de sus alumnos; a esto debe sumarse la poca efectividad en la coordinación estructural respecto del apoyo que pudiera brindárseles. A pesar que existen docentes que efectúan un trabajo interesante y valioso que puede inyectar optimismo para mejorar la calidad de la labor docente indígena, es palpable la necesidad de un plan estratégico y global que incluya aspectos filosóficos, académicos, psicológicos y de desarrollo humano que active una dinámica institucional en torno a la labor docente.

Dado que el aspecto sustantivo de la Educación Indígena es la atención basada en la lengua y los referentes culturales del alumnado, es imprescindible que el docente domine la lengua maya y conozca con profundidad la cultura y la cosmovisión de las comunidades en la cuales ejercerá su labor. Es indiscutible que la mayoría de los docentes han recibido una formación en la que se les ha insistido en esos aspectos; sin embargo, ello no ha sido suficiente debido a que en la generalidad de los casos, los docentes ingresan al servicio sin la formación especializada que se requeriría para ejercer la docencia en este medio. Hasta ahora, quienes ingresan al servicio solamente reciben el "Curso de Inducción a la Docencia" que dura tres meses y posteriormente se involucran en procesos de profesionalización y de actualización que no han generado los resultados deseados.

Los problemas focales encontrados en el estudio, mencionado con anterioridad, dejan en claro la necesidad de planear a corto, mediano y largo plazo, estrategias, programas, proyectos y acciones que lleven a la superación de estos y otros rezagos que impiden por el momento avanzar con efectividad.

Existen otros problemas encontrados en el estudio de carácter diagnóstico relacionados con la práctica docente y el funcionamiento administrativo y académico de la Educación preescolar Indígena:

- Inoperancia de programas compensatorios.
- Insuficiencias, dificultades y limitantes en la administración que impiden el cumplimiento mínimo de la normatividad.
- Insuficiente compromiso laboral con la institución y las comunidades.
- Confusión conceptual sobre el trabajo técnico pedagógico y la Educación Indígena Bilingüe Bicultural.
- Ineficacia de estrategias de actualización.
- Insuficiente profesionalismo para desarrollar una labor de calidad.
- Decreciente identidad lingüística y cultural.
- Precaria situación económica de las familias.
- Falta de una mayor y mejor participación de padres de familia en los procesos escolares y educativos.
- Prejuicios sobre la educación indígena bilingüe bicultural en relación con la educación en general.
- Falta de reconocimiento al desempeño profesional.
- Desventajas de los niños en el proceso educativo.
- Inconformidad de padres de familia por el bajo aprovechamiento escolar.

La Secretaría de Educación Pública y otras instancias de Gobierno han dotado a las escuelas de variados materiales y equipos que no son plenamente aprovechados en la labor docente. Materiales didácticos, libros de lectura, láminas y demás auxiliares permanecen sin uso, como resultado de la falta de capacitación de los docentes o por la inexistencia de estrategias que motiven al personal a mejorar su labor.

En cuanto a la infraestructura de las instituciones del nivel de educación inicial, la problemática es alarmante, pues en términos generales no cuentan con edificio propio, mientras que en las escuelas que sí tienen esta infraestructura, es palpable que el número de aulas en su conjunto, es insuficiente para el número de grupos existentes además que éstas se construyeron con especificaciones diferentes a las que se tienen en las escuelas regulares por lo que generalmente los espacios resultan reducidos. Aunado a esto, en cualquiera de los dos casos, no se les han dotado del mobiliario y el equipo requerido para una adecuada atención a los niños y a los padres y madres de familia.

La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ha adquirido importancia significativa en los últimos años, sin embargo, su impacto no ha alcanzado a este subsistema, por lo que en las escuelas de educación indígena persisten las prácticas tradicionales que no han permitido mejorar la calidad de los servicios.

Esto nos revela la necesidad de emprender de manera urgente acciones que aseguren un panorama más alentador para toda la población indígena que sigue en espera de la justicia social y la equidad en la educación, que le permita construir un futuro más digno y más promisorio.

ESTRATEGIAS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Para dar respuesta a las necesidades existentes en la educación preescolar que se imparte en los jardines de niños indígenas se realizarán las estrategias siguientes:

- Implementación de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural LEPI 2004. con la finalidad de formar a docentes con habilidades y conocimientos acordes con la realidad académica de las normales y que además permita el fortalecimiento de su identidad cultural.
- Para la actualización de los docentes se ha diseñado tres Diplomados: "Tendencias, retos y perspectivas de la educación preescolar"; "El educador preescolar: su formación y acción en los procesos del desarrollo infantil"; y "La diversidad de modalidades del trabajo docente en preescolar".
- Cursos de Nivelación Pedagógica.
- Diseño e implementación de la Especialización en Educación Preescolar.

IMPLEMENTACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR INTERCULTURAL EN LA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE MÉRIDA, YUCATÁN

PLAN DE ESTUDIOS 1999

En la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida, Yucatán (ENEPY) fundada en 1973, se maneja actualmente el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP 99). Con éste se busca lograr que los nuevos profesionales logren apropiarse de cinco competencias básicas que conforman el perfil de egreso:

1. Habilidades intelectuales específicas.
2. Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la Educación Preescolar.
3. Competencias didácticas.
4. Identidad profesional y ética.

5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

A partir del curso escolar 2003- 2004, la ENEPY, ha puesto en marcha la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural (LEPI 2004), con el propósito de formar docentes capacitados para desarrollar en el contexto indígena una práctica educativa de calidad que brinde a los niños preescolares la igualdad de oportunidades educativas.

VISIÓN

Los futuros docentes de la LEPI, además de su formación intercultural bilingüe, deberán desarrollar las competencias para la vida personal, familiar y comunitaria, que les permitan continuar con su formación para brindar a la población infantil mayahablante un servicio con calidad, equidad y pertinencia.

MISIÓN

Contribuir al logro de la calidad, equidad y pertinencia en los Jardines de Niños Indígenas, ofreciendo una educación cultural y lingüísticamente pertinente, que garantice el pleno ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas a recibir educación en su lengua materna y en español.

La Educación Preescolar Bilingüe, se plantea los siguientes retos:

1. El reto de la calidad.

La lengua maya continua vigente, por lo tanto, la calidad en la educación también implica la pertinencia, por ello, en un contexto pluricultural se requiere fomentar la interculturalidad para todos y, en la educación indígena, la conservación y el desarrollo de la cultura propia.

2. El reto de la equidad.

Equidad no sólo implica compensar la desigualdad de condiciones, sino garantizar la igualdad de oportunidades para los educandos, las escuelas, localidades, municipios y estados.

3. El reto del rediseño del proceso educativo.

La producción acelerada de conocimientos y los nuevos medios de información y comunicación requieren el replanteamiento del trabajo escolar y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.

PROPÓSITOS

Asegurar a toda la población infantil mayahablante, una educación de calidad, pertinente y equitativa, que desarrolle las competencias básicas para la vida personal y familiar, y le permita continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

PROPÓSITOS DE LA LEPI

1.- La formación de docentes que conozcan la organización y funcionamiento del sistema educativo mexicano, así como los retos que enfrenta la educación intercultural en el Estado y la función de la escuela y de los maestros para contribuir a superarlos.

2.-Desarrollar en los futuros docentes, una actitud de respeto hacia la diversidad cultural y lingüística de los educandos, que permita tomar conciencia de que la discriminación por la lengua o la cultura diferente, no tiene razón alguna.

3.-Fortalecer en los educandos el dominio amplio de la lengua materna y de su segunda lengua, en capacidades de comunicación oral, enriquecimiento del léxico, conocimiento de la gramática, lectura y escritura y la revaloración de las tradiciones y costumbres.

4.-Desarrollar una competencia bilingüe, es decir fortalecer el uso del castellano y la lengua indígena que se desempeñe con éxito en las distintas situaciones comunicativas.

5.-Incorporar las tecnologías de la información en el campo de la educación bilingüe intercultural que, por un lado, potencien los procesos comunicativos de la cultura oral de los pueblos indígenas y, por otro lado, contribuyan a desarrollar los instrumentos que posibiliten el rescate de las lenguas indígenas en riesgo de extinción, así como de su literatura oral.

6.-Elaborar materiales educativos para sus intervenciones.

7.- Realizar propuestas de actividades con enfoque intercultural bilingüe en los Jardines de Niños Indígenas.

ADECUACIONES AL PLAN DE ESTUDIO VIGENTE

Para el diseño de esta licenciatura, se realizaron adecuaciones al plan de estudio y a los programas vigentes, a fin de proporcionar una formación acorde con las especificaciones de la educación preescolar en donde además se contemplen dentro de la currícula los espacios necesarios para la sensibilización y el desarrollo de la lengua y cultura Maya.

PERFIL DE EGRESO

En el apartado de los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso, se consideró, además de las cinco competencias que integran el Perfil de Egreso de la LEP 99, incluir una sexta competencia: *el dominio de la lengua maya y del español*. El dominio de ambas lenguas es una aptitud básica que requiere todo educador bilingüe, porque comprende el dominio de la lengua materna de un importante porcentaje de educandos de la entidad. Sin embargo, éste deberá estar acompañado del manejo de recursos y metodologías en la primera y segunda lengua e incluir los principales aspectos de la cultura.

De igual manera, en el campo número cinco referido a la *capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela*, se anexan dos incisos:

- Asume su compromiso con las causas de su pueblo en la defensa de su dignidad; derecho a la identidad cultural, al territorio, a la gestión de sus recursos con autonomía y desmedro de sus valores, costumbres e instituciones.
- Reconoce, domina y utiliza la lengua maya como elemento básico del proceso educativo; lo que facilitará el posterior y oportuno abordamiento de la segunda lengua común a los mexicanos.

MAPA CURRICULAR

Debido a que la intención de esta nueva licenciatura es brindar educación de la misma calidad a todos los niños del Estado de Yucatán, el mapa curricular que se maneja es el mismo que en la LEP (Anexo 1), sin embargo resulta fundamental adecuaciones e implementaciones de asignaturas necesarias para complementar y fortalecer el enfoque intercultural de esta licenciatura.

Incorporaciones.

En los seis primeros semestres de la Licenciatura, se incluye una nueva asignatura en la línea de formación de actividades principalmente escolarizadas: "Lengua y Cultura Maya", con propósitos y temas definidos (Anexo 2), que se desarrolla en los 4 primeros semestres de la carrera.

De igual modo, en el sexto semestre de la licenciatura, se realizó la inclusión de la asignatura "Educación Intercultural bilingüe" (Anexo 3), sustituyendo la asignatura regional II, con Horas/ semana: 4 y Créditos 7.0 .

Adecuaciones.

- **Primer semestre.**

En la asignatura "Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano", se plantea la siguiente adecuación en el Bloque II. Los principios legales.

Se modificó el segundo propósito, que busca que los estudiantes "Identifiquen los postulados fundamentales de la Ley General de Educación en los que cobran forma jurídica los principios filosóficos", adicionando el análisis de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; modificándose el propósito de la siguiente manera: "Identifiquen los postulados fundamentales de la Ley General de Educación y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas en los que cobran forma jurídica los principios filosóficos".

En cuanto a los Temas, se sugiere que en el tema No. 4, cuyo contenido abarca la equidad en la educación. Particularidades culturales, étnicas y personales, y la preservación del derecho a la educación, se realice un análisis más específico de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Respecto a la Bibliografía Básica, se anexó el documento "Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas".

Se conserva en esta asignatura el enfoque y la estructura referente a la organización de los contenidos, orientaciones didácticas y los propósitos generales.

- **Tercer semestre.**

Se plantea la siguiente adecuación a la asignatura "La educación en el desarrollo histórico de México II": En el bloque IV. Los años recientes y en el tema 4 Los maestros y la educación pública, 1910-1992, se anexa para su análisis el documento "Antecedentes históricos de la educación preescolar Indígena", elaborado por la Subdirección de Educación indígena de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán.

Se conserva en esta asignatura el enfoque y la estructura referente a la organización de los contenidos, orientaciones didácticas y los propósitos generales.

- **Cuarto semestre.**

En la asignatura "Necesidades Educativas Especiales", se plantea la necesidad de que los futuros docentes, analicen y reflexionen el documento "Orientaciones y sugerencias para la atención educativa de las niñas y los niños indígenas que presentan necesidades educativas especiales". Por lo tanto el maestro que imparta esta materia deberá elegir las lecturas del documento que anexará en los temas de cada uno de los bloques que propone la asignatura. Se esta propone esta libertad al docente con la finalidad de que incorpore los elementos específicos de dicho documento que le servirán para fortalecer los conocimientos a los alumnos.

Se conserva en esta asignatura el enfoque y la estructura referente a la organización de los contenidos, orientaciones didácticas y los propósitos generales.

LOGROS, RETOS Y BENEFICIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR INTERCULTURAL

Durante los seis semestres en los que se ha puesto en práctica este programa, se ha detectado la necesidad de contratar personal capacitado para la coordinación de la LEPI, debido a que resulta fundamental que el encargado de la organización de las actividades conozca las características de la cultura de los estudiantes y las necesidades de las comunidades en donde se encuentran ubicados los jardines de niños indígenas, instituciones en donde las futuras docentes realizarán sus práctica profesional; a lo anterior, resulta indispensable agregar, la necesidad de contar con docentes que sean mayahablantes con el fin de crear vínculos entre la escuela normal y los jardines de niños indígenas en donde las alumnas normalistas realizarán sus prácticas docentes.

Por lo anterior, se contrató un docente para realizar la función de Coordinador de La Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, quien como parte del área Académica de la Escuela Normal, ha trabajado en coordinación con el departamento de Psicopedagogía, en la organización y supervisión de la práctica docente que realizan los alumnos normalistas; de igual modo, ha tenido a su cargo la revisión de los programas de estudio de la asignatura "Lengua y Cultura Maya" y la implementación e impartición del taller "lecto-escritura en lengua maya", durante los primeros semestres de esta licenciatura.

La LEPI, cuenta en la actualidad con una matrícula de 61 alumnos, divididos en tres grupos y conformados de la siguiente manera: uno de 2º semestre con 26 alumnos, uno de 4º semestre con 18 alumnos y uno de 6º semestre con 17 alumnos.

A casi tres años de la incorporación de esta licenciatura en la Escuela Normal, podemos concluir que se han obtenido los siguientes resultados:

Logros

- La confianza y seguridad con las que se desenvuelven los estudiantes en el medio cultural y académico de la institución y en el desarrollo de sus prácticas docentes en los jardines de niños de educación indígena.
- El valor de su propia lengua materna y las tradiciones culturales e históricas de la cultura maya.
- La biblioteca escolar se enriqueció de una gran gama de bibliografía acorde a los temas que esta licenciatura requiere.

Los retos

- Fue necesario establecer mecanismos prácticos en los diferentes programas de estudio para la nivelación académica de los estudiantes.
- El convivir y compartir con la cultura de los grupos de estudiantes que provienen del medio indígena y del medio urbano.
- Al realizar su práctica docente en el medio indígena, los estudiantes se enfrentan a la diversidad de variaciones de idioma maya de las diferentes regiones del Estado.
- La situación económica precaria de los estudiantes que reciben alojamiento y alimentación en las comunidades en donde realizan sus prácticas.
- Con respecto al entorno académico de la institución, los maestros deben adecuar sus prácticas educativas y actualizarse constantemente en temas de la interculturalidad y de la cultura maya.

Beneficios

- Oportunidad de acceso al nivel de educación superior a jóvenes de comunidades indígenas que hablan el idioma maya.
- Al egresar, su profesión la desarrollarán en comunidades indígenas asegurando el arraigo de docentes en dichas comunidades.
- El mejoramiento de la calidad de enseñanza que recibirán nuestros niños preescolares.
- La valoración y rescate de la cultura maya.

ANEXO I

MAPA CURRICULAR

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Necesidades educativas especiales	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	Trabajo docente I	Trabajo docente II
	Problemas y políticas de la educación básica	Desarrollo físico y psicomotor I	Desarrollo físico y psicomotor II	Conocimiento del medio natural y social I	Conocimiento del medio natural y social II	Gestión escolar		
	Propósitos y contenidos de la educación preescolar	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II	Pensamiento matemático infantil	Taller de diseño de actividades didácticas I	Taller de diseño de actividades didácticas II		
	Desarrollo infantil I	Desarrollo infantil II	Expresión y apreciación artísticas I	Expresión y apreciación artísticas II	Cuidado de la salud infantil	Niños en situaciones de riesgo		
	Estrategias para el Estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	Socialización y afectividad en el niño I	Socialización y afectividad en el niño II	Asignatura regional I	Asignatura regional II		
					Entorno familiar y social I	Entorno familiar y social II		
B	Escuela y contexto social	Iniciación al trabajo escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV	Seminario de análisis del trabajo docente I	Seminario de análisis del trabajo docente II

-
- A** Actividades principalmente escolarizadas
 - B** Actividades de acercamiento a la práctica escolar
 - C** Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Formación común

Formación específica

Anexo II: DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

“LENGUA Y CULTURA MAYA I”

Propósitos

Reconozcan la importancia de aplicar una política de Educación Intercultural Bilingüe en un marco de reconocimiento a la pluralidad lingüístico-cultural de la región, plasmado en leyes y normas de la educación mexicana.

Analice la importancia de conocer los principales instrumentos legales que sustentan los derechos indígenas de recibir una educación que considere la diversidad lingüística, cultural y étnica del país y de la entidad en particular.

Asuma la necesidad de dominar la lengua materna y el uso de materiales educativos que atiendan las características de la cultura comunitaria sin menoscabo de los niveles de logro educativo establecidos en el país.

BLOQUE I La Educación Intercultural Bilingüe y la atención educativa a la población indígena

1.- Conceptos básicos

- A. población indígena.
- B. Identidad étnica.
- C. Multiculturalidad.
- D. Pluriculturalidad.
- E. Interculturalidad.

2.-Reformas Legislativas para la atención a la diversidad cultural y lingüística en los procesos de aprendizaje:

3.- Importancia de fomentar el respeto a la diversidad cultural y lingüística.

3.- De la política bilingüe bicultural a la intercultural bilingüe.

4.- Bilingüismo e interculturalidad.

- A. Importancia de privilegiar la lengua materna.
- B. El reto del bilingüismo.

5.- Elaboración de recursos que consideren al aspecto sociocultural y lingüístico de la entidad.

6.- Guión de observación.

Observar y registrar las siguientes cuestiones:

- 1.- Las actividades escolares que consideren como recurso elementos del contexto.
- 2.-La lengua materna de los niños.

3.- Uso del bilingüismo en el salón de clases.

BLOQUE II “Diversidad cultural y educación”

1.- Política de educación Intercultural para todos.

2.- Concepto de cultura.

- a) Elementos de la cultura.
- b) Territorio y cultura.

3.- Identidad étnica y globalización

- a) Etnicidad
- b) Tradición y modernidad.

4.-Diversidad cultural.

- a) Diversidad étnica y lingüística.
- b) Respeto a la diversidad.

5.- Derechos Humanos

- a) Leyes internacionales y nacionales sobre derechos humanos
- b) Derechos relacionados con la educación destinada a la población indígena.

5.- Equidad de género.

6.- Guión de observación

- a) Enriquecer las cuestiones anteriores con los nuevos referentes.
- b) Elementos tradicionales y de la modernidad que se observan en el salón de clases
- c) Juegos en los que participan niños y niñas.
- d) El trato del docente por algún niño o niña en especial.

LENGUA Y CULTURA MAYA II

EL MUNDO MAYA Y SU EXPRESIÓN ARTÍSTICA

Propósitos

Valorará la riqueza histórica, cultural y artística heredada de sus ancestros, con el fin promover en los niños el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas principalmente a partir del contacto con el medio natural y social en el que se expresa la cultura actual.

Ampliará sus conocimientos en diversos aspectos de la cultura, relacionados con las unidades de medición, astronomía, matemáticas y conocimientos calendáricos, con

el fin de comparar las unidades de medida convencionales con las no convencionales y valorar la grandeza de la civilización maya así como la visión de aquellos que la formaron

BLOQUE I "Historia, arte y cultura de los mayas de Yucatán"

1.- Los primeros pasos hacia la grandeza maya

- a) Períodos de desarrollo.
- b) Principales asentamientos.

2.- Manifestaciones Artísticas.

- a) Textos coloniales.
- b) Códices.
- c) Escultura.
- d) Pintura.

e) Literatura moderna.

3.- Religión.

- a) Cosmología y cosmogonía
- b) Ceremonias.
- c) Lectura del popol vuh.

4.-Cosmovisión indígena.

- a) Relación con la naturaleza y el tiempo.

5.- Las tradiciones y costumbres y su relación con la época actual.

- a).- Ceremonias ancestrales y su vigencia.
- b).- Juegos y juguetes tradicionales.

6.- Elaboración de recursos.

7.-Guión de observación.

BLOQUE II "Cuantificar el mundo"

1.- Unidades de medida

- a) Convencionales.
- b) no convencionales.

2.- Calendarios.

- a) Cuenta corta
- b) Cuenta larga.

3.-Numerología maya.

- a) Sistema vigésimal.
- b) Uso del cero.

4.- Elaboración de recursos

- a) Regleta maya.
- b) Lotería con números o unidades de medida.
- c) Canciones que incluyan el uso de números.

5.- Guión de observación.

LENGUA Y CULTURA MAYA III

ESTUDIO DE LA ESTRUCTURA GRAMATICAL DE LA LENGUA MAYA

Propósito

Las futuras docentes conocerán la estructura gramatical de la lengua maya como instrumento fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua materna de los niños y niñas indígenas a través de la lectura de textos y producción de escritos dirigidos a la población infantil de la entidad.

BLOQUE I Introducción a la gramática maya.

1.- Lingüística maya

- a) Distribución geográfica
- b) Fonología
- c) Alfabetos
- d) Morfología
- e) Sintaxis

2.- Recopilación de literatura maya

- a) Leyendas
- b) Fábulas
- c) Refranes
- d) Trabalenguas

e) Canciones.

3.- La lengua maya como instrumento de construcción social de la realidad y de comunicación.

4.- La traducción.

5.- Guión de observación

Entrevistar a padres de familia y maestros acerca de:

1.- Las tradiciones y costumbres vigentes y las formas que se utilizan para fortalecerlas.

2.-Uso de la lengua indígena.

BLOQUE II La gramática de la lengua maya

1.- Lectura de textos

2.- Gramática de lengua maya

3.- Problemas en la traducción.

4.- Producción de literatura.

5.- Guión de observación.

LENGUA Y CULTURA MAYA IV

LA FORMACIÓN DOCENTE CON ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE

Propósitos

Reconocerá la cultura como portadora de una concepción del mundo, valores y demás símbolos que la conforman lo que representa un potencial pedagógico y didáctico para el maestro y una necesidad básica para la conformación de la identidad del alumno.

Analizará la importancia de ofrecer a las niñas y niños indígenas una educación de calidad, en la que se considere sus, demandas, condiciones de cultura y lengua, así como formas de producción y trabajo.

BLOQUE I “ Diversidad sociocultural y educación”,

TEMAS

1.- la diversidad cultural y lingüística de los niños indígenas en el nivel preescolar

2.- Los procesos socioculturales y la pedagogía de aprendizaje en contextos bilingües

3.- Avances y dificultades en la atención pedagógica de la población preescolar indígena

a) Los principios de la formación docente

b) La formación de un docente reflexivo

4.- La vinculación de la educadora con los padres de familia y el aprovechamiento didáctico de los recursos con que cuenta la comunidad.

BLOQUE II

“La formación docente para la educación intercultural bilingüe de niños y niñas indígenas en el preescolar

TEMAS

1.-Importancia de la lengua y cultura en los procesos de E.A

2.-Lengua materna y procesos educativos

a) Importancia de considerar la lengua materna en las actividades de Enseñanza Aprendizaje

b) El papel que juega la lengua y la cultura en los procesos escolares.

c) Principio de equivalencia

3.-La lengua y la cultura en las actividades escolares

Lengua como medio de instrucción

La diferencia entre instrucción y castellanización

4.-La educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas

5.-Elaboración de recursos didácticos.

ANEXO III: ASIGNATURA "EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE I"

Horas/ semana: 4 y Créditos 7.0.

Propósito:

Valorar y reconocer la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y en particular de la cultura maya.

Temas

- Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas.
- La educación intercultural bilingüe.
- Promoción de la cultura y la lengua maya.